

Dinosaurskole i smågruppe

*Et tiltak for å redusere problematferd hos
enkeltelever i klasserommet*

Kari Bang Thorsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelig fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Dinosauerskole i smågruppe

- et tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet

© Kari Bang Thorsrud

2013

Dinosaurskole i smågruppe - et tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet

Kari Bang Thorsrud

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dinosauruskole i smågruppe er et program utviklet av Webster-Stratton (2011). Det tar sikte på å redusere problematferd, og å fremme sosial- og emosjonell kompetanse hos barn mellom fire og åtte år. Programmet er delt opp i følgende fem hovedtemaer: (i) å gjøre sitt beste på skolen, (ii) å gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre, (iii) å utvikle bedre ferdigheter til problemløsning, (iv) sinnekontroll og (v) å få venner. Programmet kan anvendes både som behandlende og forebyggende tiltak, og viser til internasjonal veldokumentert effekt. Også norske studier av programmet anvendt som behandling ved Barne- og ungdomspsykiatriske klinikker, viser gode resultater (Drugli, 2008). Det foreligger derimot ingen norske studier på bruk av programmet som enkeltstående tiltak i skolen. Formålet med dette studiet er derfor å undersøke på hvilke måte kontaktlærere vurderer at *Dinosauruskole i smågruppe* kan anvendes som et tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet, i 1.-3.klasse. Oppgaven diskuterer følgende problemstilling:

Hvorvidt og på hvilke måter vurderer kontaktlærere at gjennomføring av *Dinosauruskole i smågruppe* har ført til reduksjon av problematferd hos aktuelle elever i klasserommet?

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, med semi-strukturerte intervjuer som metode. I dette studiet ble til sammen syv lærere ved tre skoler intervjuet. Til sammen hadde de erfaring med 15 elever som har deltatt på *Dinosauruskole i smågruppe*. Intervjuguiden ble utviklet i tråd med programmets målsetting. Intervjuer gir informasjon og kunnskap sett fra informantenes perspektiv. De transkriberte intervjuene dannet grunnlaget for analysen. For å sikre at det var informantenes egne erfaringer, opplevelser og vurderinger som dannet grunnlaget for analysen, ble analyseprosessen inspirert av grunnprinsipper fra Grounded Theory.

Resultatene i denne undersøkelsen viser en reduksjon av antall problemområder hos seks av 15 elever som deltok på *Dinosauruskole i smågruppe*. Informantene vurderte videre at det hadde skjedd en forbedring hos 13 av 15 elever. I mitt materiale har jeg derfor funnet ut at man ikke uavkortet kan måle effekten av *Dinosauruskole i smågruppe* i reduksjon av antall problemområder.

Det er vanskelig å peke på hvilke nyanser som kan ha vært utslagsgivende for noen elevers fremgang, men ikke andres. Resultatene i denne undersøkelsen tyder likevel på at elevers

fremgang henger sammen med lærerens evne til å følge opp programmets strategier i klasserommet. De elevene som har en kontaktlærer som viser stor tro på og tillit til tiltaket later til å ha hatt større effekt enn de elevene hvis kontaktlærerne har vært tvilende.

Videre viser mitt materiale at 13 av 15 elever har vist bedre skolerelatert atferd etter deltakelse på programmet. Dette tyder på at de har hatt utbytte av å lære konkrete skolerelaterte ferdigheter. Det ser også ut til at bedre skolerelatert atferd har styrket elevenes inkludering i klassen. 12 av 13 (registrerte bekymringer) elever klarte i større grad å opprette og holde på vennskap etter deltakelse på programmet. Mine data tyder videre på at tanker, følelser og atferd påvirker hverandre sirkulært. Andre aspekter som språk og økt mestringsopplevelser synes indirekte å ha påvirket elevenes helhetlige utvikling. Undersøkelsen viser likevel at det har skjedd liten forbedring i elevenes selvoppfatning.

Resultatene fra min undersøkelse viser at det samlet sett har vært en positiv utvikling hos 13 av 15 elever som deltok i programmet. For det aktuelle utvalget indikerer det at *Dinosauruskole i smågruppe* kan fungere som et tiltak som reduserer problematferd i klasserommet. Samtidig ser det ut til at programmet kan være med å øke elevens sosiale- og emosjonelle kompetanse, ved å lære elevene spesifikke ferdigheter og utvikle nye mestringsstrategier.

Forord

Dagen er her, oppgaven skal leveres og jeg sitter med en følelse av skrekkblandet fryd.

Jeg har mange å takke for hjelp og bidrag til denne masteroppgaven. Først og fremst takk til informasjonsrike informanter, som tok seg tid i en travel hverdag. Videre en stor takk til Patrick Glavin, som dro meg med inn i *De utrolige årenes* verden. Det har vært så lærerikt og morsomt å jobbe sammen med deg og Sven. I samme forbindelse må jeg takke Oddbjørn Løndal, som har svart på utallige henvendelser. Jeg må også takke Liv Lassen for god og konstruktiv veiledning. Denne masteroppgaven hadde ikke latt seg gjennomføre uten dere!

Takk til familie og venner. Dere er kilden til inspirasjon og energi! En ekstra takk onkel Tor og Tonje som har lest korrektur, og til mamma (som alltid heier på meg).

Helt til slutt vil jeg si tusen takk til medstudenter (og venner!) for deres sosiale bidrag.

Blindern, 24.mai 2013

Kari Bang Thorsrud

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av forskningstema.....	1
1.2	Formål og problemstilling	3
1.3	Begrepsavklaring.....	3
1.4	Disposisjon og avgrensning.....	4
2	Teoretisk forankring	5
2.1	De utrolige årene	5
2.1.1	De utrolige årene og bruk i Norge	5
2.1.2	<i>Dinosauerskole i smågruppe</i>	6
2.1.3	Implementering, en forutsetning.....	8
2.2	Teoretisk perspektiv innen programmet.....	10
2.2.1	Sosial-kognitiv læringsteori	10
2.2.2	Systemteoretisk forståelse	11
2.2.3	Forståelse av problematferd.....	12
2.3	Sosial- og emosjonell kompetanse.....	13
2.3.1	Språkets betydning	16
2.3.2	Selvoppfatning	17
2.3.3	Mentalisering.....	17
2.4	Resiliens og risiko	18
2.4.1	Andre beskyttende faktorer	21
2.4.2	Lærerens rolle; relasjonsbygger og klasseleder.....	21
2.4.3	Psykisk helse.....	22
3	Metodisk fremstilling	23
3.1	Tilnærming	23
3.2	Vitenskapsteoretisk grunnlag	23
3.3	Før-forståelse: et problem eller en premiss?	24
3.4	Kvalitativ forskningstilnærming	25
3.4.1	Det kvalitative intervjuet.....	26
3.4.2	Utvalg	26
3.4.3	Intervjuguide	27
3.4.4	Prøveintervju og gjennomføring.....	28
3.4.5	Transkribering av lydopptak.....	28
3.5	Kvalitativ analyse av data	29
3.5.1	Organisering av datamaterialet.....	29
3.5.2	Kode og kategorisere	30
3.5.3	Analyse, tolke og trekke konklusjoner	30
3.6	Kvalitetsvurdering	31
3.6.1	Validitet.....	31
3.6.2	Generaliserbarhet.....	33
3.6.3	Reliabilitet.....	33
3.7	Etiske overveielser	34
4	Presentasjon og diskusjon av funn	36
4.1	Implementering av <i>Dinosauerskole i smågruppe</i> ved tre skoler	36
4.1.1	Deltakende skoler og kontaktlærere.....	36
4.1.2	Kontaktlærernes igangsetting av programmet	38

4.1.3	Følt behov med tanke på elevenes problematferd.....	40
4.1.4	Diskusjon vedrørende implementering av <i>Dinosurskole i smågruppe</i> ved de tre skolene.....	46
4.2	Endringer i elevenes problematferd sett i forhold til <i>Dinosurskole i smågruppes hovedtema</i>.....	48
4.2.1	Skolerelatert atferd.....	48
4.2.2	Å gjenkjenne og forstå egne og andres følelser	50
4.2.3	Problemløsning	52
4.2.4	Sinnekontroll	53
4.2.5	Vennskap og relasjoner med jevnaldrende.....	54
4.2.6	Diskusjon vedrørende endringer i elevenes problematferd sett i forhold til <i>Dinosurskole i smågruppes hovedtema</i>	56
4.3	Utvikling av elevenes selvoppfatning	62
4.3.1	Selvoppfatning	62
4.3.2	Mestringsopplevelser ved deltakelse i programmet.....	66
4.3.3	Språklige ferdigheter	66
4.3.4	Diskusjon vedrørende utvikling av elevenes selvoppfatning.....	67
4.4	Systematisk oppfølging ved skolene	71
4.4.1	Den enkelte lærer	71
4.4.2	Skolens plattform.....	74
4.4.3	Diskusjon vedrørende systematisk oppfølging ved skolene.....	76
5	Avslutning.....	78
5.1	Hovedfunn.....	78
5.2	Generelle betraktninger.....	79
5.3	Videre forskning	80
	Litteratur liste.....	81
	Vedlegg / Appendiks.....	85

Figuroversikt

Figur 1: Forholdet mellom elever som er i liten, moderat og høy risiko for å utvikle alvorlig problematferd.....	19
Figur 2: Sammenheng mellom de fem hovedtemaene i <i>Dinosaurskole i smågruppe</i>.	59
Figur 3: Sirkulær påvirkning av tanker, følelser og atferd.....	69

1 Innledning

Dinosaurskole i smågruppe er et program utviklet av Webster-Stratton (2011). Det tar sikte på å redusere problematferd, og å fremme sosial- og emosjonell kompetanse for barn mellom fire og åtte år. Anvendt som behandling ved Barne- og ungdomspsykiatriske klinikker i Norge har programmet vist en veldokumentert god effekt (Drugli, 2008). Det foreligger derimot ingen norske studier på bruk av programmet som enkeltstående tiltak i skolen. Hensikten med dette studiet er å undersøke på hvilken måte lærere vurderer at *Dinosaurskole i smågruppe* kan anvendes som et spesialpedagogisk tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet. I dette innledende kapittelet vil jeg redegjøre for bakgrunn for valg av forskningstema, oppgavens formål og problemstilling, samt begrepsavklaringer, disposisjon og avgrensninger.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Nordahl, Sørli, Tveit og Manager (2003) viser at 1-2 % av norske elever er i risiko for å utvikle alvorlig problematferd. Dersom moderat problematferd tas med, stiger tallet til 4-5 % nasjonalt, og fra 5 – 10 % i store bykommuner (se s. 19). Det tilsvarer i gjennomsnitt én til tre elever i hver klasse. Tidlig debut av problematferd kan ha alvorlige konsekvenser hvis den ikke normaliseres. Elevene er i risiko for å utvikle voldelig atferd, rusproblemer, ulike psykiske vansker, innblanding i kriminalitet, frafall fra videregående skole og problemer med å tilpasse seg voksen- og/eller arbeidslivet (Bloomquist & Schnell, 2002). Ut fra de alvorlige konsekvensene som følger, kan problematferd i tidlig skolealder forstås som et samfunnsproblem (Drugli, 2008).

Nasjonal og internasjonal forskning (Elliot & Gresham, 2002; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005) viser sammenheng mellom problematferd, lav sosial kompetanse og svake skolefaglige prestasjoner. Andre undersøkelser viser en positiv sammenheng mellom sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner, og at adekvat sosial utvikling synes å være en grunnleggende forutsetning for å mestre skolehverdagen (Ogden, 1995). Sosial kompetanse er et grunnleggende element i barns utvikling, og er en naturlig følge av oppdragelse og oppvekst som er konstruktiv, klar og trygg. Foreldrene er ansvarlig for barnas oppvekst, mens skolen plikter å støtte dem i dette. Opplæringslova (lov av 17.juli 1998 nr. 61), § 1-1, 5.ledd 1.punktum, fremhever at elevene skal "[...] utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å

kunne mestre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”. Sosial kompetanse er dermed lovfestet som overordnet formål med opplæringen.

I Kunnskapsløftet initiert av Utdanningsdirektoratet (2006) poengteres det videre at skolen skal legge til rette for trening av sosial kompetanse: ”Skolens arbeidsfellesskap skal utnyttes for å utvikle elevenes sosiale ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 17).

Kunnskapsløftet er tydelig på at sosial kompetanse skal være en gjennomgående komponent i all læring. Sosial kompetanse kan operasjonaliseres i konkrete ferdigheter, som eksempelvis å vente på tur, følge beskjeder og samarbeid. Disse ferdighetene må læres, etter samme prinsipp som andre ferdigheter. Det handler imidlertid også om å kunne bruke ulike sosiale ferdigheter i riktige situasjoner (Lamer, 1997). Alle elever har krav på opplæring som gir mulighet til å utvikle disse ferdighetene på en effektiv måte (Utdanningsdirektoratet, 2006). De fleste elever har utbytte av å trene sosiale ferdigheter i en naturlig kontekst. Elever som viser problematferd eller har lav sosial kompetanse, synes likevel å ha behov for mer eksplisitt trening (Ertesvåg, 2003). Undersøkelser viser at det vanligste tiltaket som iverksettes for elever som viser problematferd i skolen, er tradisjonell spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk. Et slikt tiltak er trolig lite hensiktsmessig for å redusere problematferd (Sørli & Nordahl, 1998).

Martinussen (2009) viser til nasjonal og internasjonal forskning som dokumenterer at *Dinosauruskole i smågruppe* har positive resultater som behandlingsprogram. Ungsinn.uit.no (Martinussen, 2009) rangerer det som et tiltak som *sannsynligvis vil være virksomt* i skolen, selv om det ikke er evaluert som enkeltstående skoletiltak. Dette indikerer at man kan forvente en positiv effekt av å implementere programmet direkte i skolen. Forskning utført av Webster-Stratton, Reid og Hammond (2004) viser blant annet at elever som trener eksplisitt på sosiale problemløsningsferdigheter i programmet, klarer å overføre og bruke ferdighetene i reelle situasjoner med lik kontekst. En kan anta at positiv generalisering av ferdigheter har en sammenheng med at læringen skjer i elevens naturlige kontekst. Dette er funn som står i kontrast til tradisjonell atferdsterapi, hvor forskning viser at det er vanskelig å generalisere spesifikke opplærte sosiale ferdigheter (Gresham, 1998).

Fra egen praksis som allmennlærer, har jeg erfart at skolen ofte har en ”vent å se-holdning” til problematferd i lave klassetrinn. Begrunnelser som at ”det går over”, ”de vokser det av seg” eller ”generell modning” synes å være gjennomgående. Høsten 2012 ble jeg introdusert

til *Dinosaurskole i smågruppe*, og ble begeistret over programmets positive grunntanke om kun å gi respons på den atferden man ønsker å se mer av (og å overse negativ atferd). Denne masteroppgaven har gjort det mulig for meg å se nærmere på hvordan programmet kan utnyttes i skolesammenheng.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med dette studiet er å se hvilke muligheter kontaktlærere vurderer at *Dinosaurskole i smågruppe* gir som et tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet. Problematferden kan muligens forklares ut fra at elevene har lav sosial kompetanse. Det er derfor rimelig å anta at tidlig innsats med hensyn til utvikling av sosial kompetanse kan bedre elevers fungering på skolen. Kontaktlærere har førstehåndserfaring med elevers atferd i klasserommet. Deres erfaring og vurdering kan gi en indikasjon på nytteverdien av programmet anvendt i skolen. På bakgrunn av dette drøftes følgende problemstilling:

Hvorvidt og på hvilke måter vurderer kontaktlærere at gjennomføring av *Dinosaurskole i smågruppe* har ført til reduksjon av problematferd hos aktuelle elever i klasserommet?

1.3 Begrepsavklaring

I faglig sammenheng refereres det til et bredt spekter av begreper som karakteriserer elever som viser utfordrende atferd. Eksempler er ”tilpasningsvansker”, ”innagerende”- og ”utagerende” atferd og ”psykososiale vansker”. Fellesnevneren i det omfattende begrepsapparatet er at de beskriver en atferd som er problematisk og som møter et stort register av reaksjons- og forståelsesmåter (Befring & Duesund, 2012). I programbeskrivelsen av *Dinosaurskole i smågruppe* omtales denne atferden som ”atferdsvansker” og denne termen vil derfor benyttes i beskrivelsen av programmet (Webster-Stratton, 2011). For øvrig vil begrepet ”problematferd” benyttes som en generell samlebetegnelse for atferd som forstyrrer elevens læringsbetingelser. Vanskene forstås som et relasjonelt problem, som i denne sammenheng oppstår innen skolens rammer (Befring & Duesund, 2012).

Programmet *Dinosaurskole i smågruppe* kan brukes både som behandlende- og forebyggende tiltak. Det offisielle navnet i Norge er *Dinosaurskole i smågruppe, brukt som behandling* eller *brukt som forebyggende tiltak*. I denne oppgaven vil læreres opplevelse av programmets påvirkning på egne kontaktelever, stå i fokus. Til tross for at dette kan ha en terapeutisk

(behandlings) effekt, er det primært på selektivt forebyggende nivå for å redusere utsatte elevers risiko for å utvikle (alvorlig) problematferd. Når det refereres til betegnelsen *Dinosurskole i smågruppe*, vil det være en forkortelse av det formelle navnet *Dinosaurgruppe i smågruppe, brukt som forebyggende tiltak* (Webster-Stratton, 2011).

Å referere til programmet som et spesialpedagogisk tiltak kan være misvisende. Det må ikke forveksles med spesialundervisning som iverksettes ut fra vedtak i Opplæringslova (lov av 17.juli 1998 nr. 61) §5-1. Programmet er en intensiv spesialpedagogisk støtte en tidsbegrenset periode for blant annet å styrke elevers sosiale- og emosjonelle kompetanse.

1.4 Disposisjon og avgrensning

I sin helhet består oppgaven av fem kapitler. I neste kapittel (kapittel 2) vil det først redegjøres for teori som belyser på hvilken måte *Dinosurskole i smågruppe* kan føre til reduksjon av problematferd hos elever. Av praktiske årsaker vil det refereres til *barnet og eleven* i generell teori. Etter en programbeskrivelse, settes programmet inn i en teoretisk ramme, med særlig vekt på sosial læringsteori og systemteori. Videre vil det redegjøres for sentrale element som sosial- og emosjonell kompetanse, resiliens og risiko. De metodiske valg som er gjort i oppgaven presenteres i kapittel 3. Grounded Theory ble benyttet som tilnærming og intervju som metode. Oppgaven settes inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv, før det følger en redegjørelse av forsknings- og analyseprosessen. Masteroppgavens kvalitet blir deretter drøftet, og kapittelet avsluttes med en gjennomgang av de mest sentrale etiske overveielsene. I kapittel 4 blir funn fra intervjuene presentert og diskutert. Informantene refereres til som *kontaktlærer* og forkortelsen *lærer*. Endelig oppsummeres de viktigste funnene, herunder refleksjoner rundt hvilke muligheter *Dinosurskole i smågruppe* gir som et spesialpedagogisk tiltak for å redusere problematferd i klasserommet (kapittel 5).

Det er gjort aldersavgrensninger knyttet til *Dinosurskole i smågruppes* målgruppe. Målgruppen er barn fra fire til åtte år. Denne studien er begrenset til barn i skolealder og dermed til elever mellom 6 og 8 år.

2 Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for oppgaven bli presentert i fire hoveddeler. Først kommer en presentasjon av ”De utrolige årene”, en programbeskrivelse av *Dinosurskole i smågruppe* og dets implementering. Deretter settes programmet inn i et teoretisk rammeverk, med bakgrunn i sosial-kognitiv læringsteori, systemteori og forståelse av problematferd. Videre redegjøres det for sosial- og emosjonell kompetanse, hvor dette knyttes direkte til hovedtemaene i programmet. Språkets betydning, selvoppfatning og mentalisering blir også gjort rede for. I siste del vil programmet settes i sammenheng med resiliens og risiko, og sentrale aspekter som lærerens rolle og psykisk helse.

2.1 De utrolige årene

2.1.1 De utrolige årene og bruk i Norge

Carolyn Webster-Stratton (2005) har utviklet programpakken De utrolige årene [DUÅ], med spesifikke programmer for foreldre, barn og ansatte i skoler, SFO og barnehager.

Programmene har til felles å forebygge og behandle atferdsvansker hos barn. Programpakken bygger på internasjonal og evidensbasert forskning, med strenge krav til dokumentasjon. I Norge består DUÅ av ulike programmer knyttet til tre hovedbolker. Den første hovedbolken er de ulike foreldreprogrammene tilpasset barnets alder og utvikling. Disse programmene har sterk empirisk støtte, hvor en antar at reduksjon av atferdsvansker knyttes til det direkte arbeidet med å bedre samspillet mellom voksne og barn. Samtidig som det er fokus på ros og oppmuntring, lærer foresatte å løse hverdagslige utfordringer og konflikter (Drugli, 2008). Den neste hovedbolken omfatter to barneprogram, knyttet til smågruppe eller klasserom, SFO og barnehage. Hensikten med barneprogrammene er å fremme god sosial- og emosjonell kompetanse, samt å forebygge problematferd (Drugli, 2008). Den siste hovedbolken i programpakken er skole- og barnehageprogrammet [skoleprogrammet], hvor en tar sikte på å styrke personalets kompetanse i forebygging og håndtering av atferdsproblemer, samt klasseledelse og viktige komponenter som positiv relasjonsbygging og proaktiv tilnærming (Webster-Stratton, 2005).

Til tross for foreldreprogrammernes positive resultater, er det visse svakhetstegn ved overføringsverdien fra hjem til skole. Endret atferd i hjemmet medfører ikke nødvendigvis endret atferd på skolen eller i samhandling med jevnaldrende (Webster-Stratton, 2011). At

elevene som regel har vanskeligheter på forskjellige sosiale arenaer viser kompleksiteten i problematferden. Det ser dermed ut til at skolen bør iverksette tiltak for gi elevene utviklingsstøtte på skolearenaen. *Dinosaurskole i smågruppe* kan være nettopp et slikt tiltak. Årsaken til at programmet synes velegnet for dette formålet, er at det tar sikte på å fremme sosial- og emosjonell kompetanse, samt redusere atferdsvansker. Programmets overordnede mål å styrke elevens selvoppfatning (Webster-Stratton, 2011).

De første årene etter at *Dinosaurskole i smågruppe* ble tatt i bruk i Norge, ble programmet i hovedsak brukt som behandling i andrelinjetjenesten via Barne- og Ungdomspsykiatrien [BUP] og Barne-, ungdoms- og familieetaten [Bufetat]. Etter hvert tok også helsestasjoner programmet i bruk. Flere av spesialistinstansene har vurdert *Dinosaurskole i smågruppe* som for økonomisk krevende, og flere har i dag bare tilbud via foreldregruppe uten barnegrupper (Løndal, 2013).

Interessen for å bruke programmet på forebyggende basis har imidlertid økt i Norge de siste årene (Løndal, 2013). I skolen brukes *Dinosaurskole i smågruppe* som et forebyggende tiltak for elever som står i risiko for å utvikle eller viser tegn til atferdsvansker (Webster-Stratton, 2011). Flere land, som USA, England og Danmark har brukt programmet for et slikt formål en lengre periode. I Norge er det per i dag ett familiesenter, én barnehage og tre skoler som bruker *Dinosaurskole i smågruppe* som et spesialpedagogisk tiltak for å redusere atferdsvansker. Det er flere skoler som er på vei til å ta programmet i bruk fra høsten 2013 (Løndal, 2013).

Det er ønskelig at foresatte deltar på foreldreprogrammet samtidig som eleven deltar på *Dinosaurskole i smågruppe*. Parallell kurs er en forutsetning når programmene gjennomføres i regi av BUP. Skolen står imidlertid ikke i samme posisjon som BUP, og kan derfor bare tilby og oppfordre foresatte til å delta. Alle organisasjoner som etablerer *Dinosaurskole i smågruppe* mottar en oppstartspakke med kursmaterialet dekket av DUÅ ved Universitetet i Tromsø. De dekker også utgiftene knyttet til Workshop, som må gjennomføres for å bli sertifisert gruppeleder (Løndal, 2013).

2.1.2 *Dinosaurskole i smågruppe*

Målgruppen til *Dinosaurskole i smågruppe* er barn mellom fire og åtte år, hvor det i skolesammenheng derfor avgrenses til elever på småskoletrinnene. I sin helhet består

programmet av 18 til 22 gruppemøter, hvert på to timer, en gang per uke. Programmet er delt opp i fem hovedtemaer som er (i) å gjøre sitt beste på skolen, (ii) å gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre, (iii) å utvikle bedre ferdigheter til problemløsning, (iv) sinnekontroll og (v) å få venner. Hvert tema er relatert til sosial- og emosjonell kompetanse, og brukt ned i konkrete ferdigheter. Elevene får dermed intensiv opplæring i ferdigheter de ikke har fullt utviklet. Ved gjentatt praktisk øving av spesifikke ferdigheter tenker man at den sosiale ferdigheten normaliseres, og blir en vanlig del av elevenes atferdsmønster (Webster-Stratton, 2011).

Programmet legger vekt på metoder som for eksempel praktisk treningsoppgaver, rollespill, samtaler og videovignetter. Samtidig står modellæring gjennom presentasjoner og samspill med store hånddukker sentralt. Gruppelederne bruker hånddukkende ”Willy” og ”Mari” til å demonstrere god atferd, forklarer videovignettene og til å be elevene om hjelp til å løse hverdagslige konflikter de har opplevd (basert på problemene til elevene i gruppen). I tillegg til ”Willy” og ”Mari” blir elevene kjent med ”Dina Dinosaur”, som er rektor ved Dinosaurskolen og lærer elevene om regler. Andre hånddukker, som ”Lille Skilpadde”, som kommer i vansker med medelever og lærere på skolen, og ”Frode Frosk”, som ikke kan sitte stille, besøker også gruppen regelmessig (Webster-Stratton, 2011). Det ser ut som om hånddukkene appellerer til elevenes fantasi og at elevene har lettere for å snakke om sensitive temaer med hånddukkene enn med voksne. Hånddukkene spiller derfor en viktig rolle for at programmet skal gi effekt (Webster-Stratton, 2011).

Grunnleggende prinsipper i *Dinosaurskole i smågruppe* er å gi positiv oppmerksomhet omkring riktig atferd, ignorere uønsket atferd og reagere på lavest mulig inngrepsnivå. Den grunnleggende ideen i tilnærmingen er at atferd som gis oppmerksomhet vil øke i frekvens. Det kan tenkes at elever som viser problematferd reagerer på ros og oppmuntring i mindre grad enn det som er aldersadekvat. Å lære nye sosiale ferdigheter er i tillegg både tidkrevende og slitsomt. Dette kan føre til at elevene selv opplever lite eller ingen fremgang. Inntil elevene har utviklet et positivt forhold til ros og oppmuntring, kan det derfor være hensiktsmessig med materielle markeringer. Konkrete bevis på fremgang kan sikre elevenes motivasjon for å fortsette (Webster-Stratton, 2011). De første fem til seks samlingene får elevene en ”dinosaurbrikke” for å følge grupperegler som å sitte på plassen sin og å rekke opp en stille hånd. Brikkene blir lagt i en kopp, og elevene veksler inn brikkene med en belønning (for eksempel et klistremerke, en klinkekule e.l.) på slutten av samlingen. Etter

hvert som elevene forstår belønningssystemet kan gruppelederne lage individuelle belønningssystemer basert på elevenes mål (Webster-Stratton, 2011).

På første samling blir elevene introdusert for konsekvensen av negativ atferd, nemlig ”tenkepause”. Tenkepause skal benyttes på minst mulig restriktiv måte. Hensikten med tenkepause er at eleven skal skjermes fra respons fra lærer og medelever, for å få mulighet til å roe seg ned. Tenkepause er en effektiv konsekvens fordi den kommer umiddelbart etter uønsket atferd. Samtidig har eleven mulighet til å returnere til gruppen og prøve på nytt etter kort tid (Webster-Stratton, 2011). Prinsippene i programmet er blant annet basert på sosial-kognitiv lærings- og atferdsteori (se s.10).

2.1.3 Implementering, en forutsetning

Innledningsvis refereres det til forskning som indikerer at barn som trener eksplisitt på sosiale problemløsningsferdigheter i *Dinosurskole i smågruppe* klarer å overføre og bruke ferdighetene i reelle situasjoner med tilsvarende kontekst. Det formodes at generaliseringen har en sammenheng med at læreren kan forsterke elevens atferd i naturlige situasjoner (Webster-Stratton, 2011). Et slikt funn understreker at det ikke er tilstrekkelig med et strukturert program med detaljert manual og fremgangsmåter for å oppnå vellykkede resultater. Det krever også god implementeringspraksis. Vellykket implementering fordrer at skolen ikke bare iverksetter tiltaket, men også gjennomfører og følger opp intervensjonen (Ertesvåg, 2012).

For å lykkes med kontinuerlig endringsarbeid er det hensiktsmessig å følge en innovasjonsstrategi. Innovasjon kan defineres som ”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”, hvor forandring og forbedring er særlig sentralt (Skogen & Sørli, 1992, s. 15). I det følgende presenteres to innovasjonsstrategier: Research – Development – Diffusion - strategien [R-D-D-strategien] og Problem Solving strategien [P-S-strategien]. Begge kan relateres til hvordan *Dinosurskole i smågruppe* kan implementeres. R-D-D- strategien baseres på faktorene forskning, utvikling og spredning, og Samuelsen (2008) omtaler den som den mest prestisjetunge og mest brukte innovasjonsstrategien. Kort forklart viser strategien at intervensjoner initieres og drives frem av forskningsbasert kunnskap. Dersom nyutviklete tiltak er utprøvd og viser tiltenkt effekt, sprer kunnskapen seg nesten automatisk. Brukere som får tilgang til ny kunnskap viderefører det umiddelbart i sitt arbeid. Med tanke på implementering av *Dinosurskole i smågruppe* innebærer strategien at innovasjonen

starter i det kontaktlærerne får programmet presentert og at de samtidig utvikler et eierforhold til programmet (Samuelsen, 2008).

Den andre innovasjonsstrategien, P-S-strategien, er en systematisk fremgangsmåte som består av fem faser. I fase 1 (behov) oppleves et behov for endring. Det er vesentlig at det er de som skal ta i bruk programmet (lærerne), som føler behovet da det er de som skal utvikle et eierskap til tiltaket. I fase 2 (problem) må endringsbehovet beskrives. Lærerne må konkretisere og komme frem til en felles forståelse av hva problemet er. Det er først når problemet er konkretisert at det er mulig å starte en forbedringsprosess. I fase 3 (ressurser) må barrierer og muligheter kartlegges. Utveksling og innhenting av kunnskaper, ideer og erfaringer står sentralt. Eventuelle samarbeidspartnere kan kontaktes. I fase 4 (løsning) skal det foreligge konkrete løsningsforslag. Løsningsforslaget er et resultat fra kunnskapsinnsamling i fase 3 og skal være løsningen på det definerte problemet i fase 2. I fase 5 (implementering) skal løsningen anvendes (Skogen, 2004).

DUÅ har en klar implementeringspolitikk som blant annet innebærer et krav om at skoler som skal gjennomføre *Dinosaurskole i smågruppe* har implementert skole- og barnehageprogrammet på forhånd. Dette programmet styrker personalets kompetanse i å forebygge og håndtere problematferd som kan bidra til at elever som deltar på *Dinosaurskole i smågruppe* vil møte en så forutsigbar og konsekvent reaksjon på sin atferd som mulig. Lærerne kan gi elevene umiddelbar respons på tilpasningsorientert atferd i klasserommet, friminuttene og på skolefritidsordning. Slik kan elevene trene på de spesifikke ferdighetene de har lært på kurset, i reelle situasjoner. Det kan dessuten føre til at elevens forståelsesramme øker, hvilket kan skape en bevissthet hos eleven som resulterer i at de tenker over og handler adekvat (Webster-Stratton, 2011). For å sikre kvaliteten på implementeringen av *Dinosaurskole i smågruppe*, vurderes rammebetingelsene ved skolene som ønsker å bruke programmet. Det stilles, for eksempel, krav til opplæringstid, vedlikehold og kvalitetssikring av arbeidet. I tillegg må skolene forplikte seg til å bruke den opprinnelige versjonen (Ogden, 2009).

En innovasjon innebærer en endring, og til tross for gode forutsetninger må man ta høyde for at det vil oppstå motstand og barrierer ved implementeringen av *Dinosaurskole i smågruppe*. Den beste måten å forberede seg på er å opparbeide nok kunnskap om hvilken type motstand det er mest sannsynlig å møte. Psykologiske-, praktiske-, verdi- og/eller maktbarrierer er av

særlig relevans (Skogen, 2004). Psykologiske barrierer handler om når enkeltpersoners psyke gjør motstand mot endringsforsøket. Slik motstand er ikke nødvendigvis rettet mot innholdet i innovasjonen, men kommer ofte som uttrykk som *engstelse* mot endring i arbeidssituasjonen (Skogen, 2004). Selv om DUÅ har vurdert rammebetingelsene ved skolene som ønsker å gjennomføre *Dinosaurskole i smågruppe*, kan praktiske barrierer som *tid, (faglige) ressurser, uklare mål og system* hindre eller forsinke forandringen i organisasjoner og sosiale system (Skogen, 2004). Det kan videre tenkes at innovasjonen sammenfaller med enkeltes verdisyn, men går på tvers av andres. Atferdsmodifiseringens metodikk kan oppleves kontroversiell, da belønninger og ignorering av negativ atferd er omdiskuterte undervisningsformer. Hva gjelder maktbarrierer bør ekspertmakt og legitimert makt fremheves. Makten i ekspertmakt baseres på en eller flere personers kunnskaper og ferdigheter, mens legitimert makt omhandler én persons stilling eller posisjon, ofte knyttet til høyere posisjoner som rektor og inspektør. Personens innflytelse avhenger av om personalet godtar avgjørelser som foretas i kraft av stillingen (Skogen, 2004).

2.2 Teoretisk perspektiv innen programmet

Dinosaurskole i smågruppe bygger på sosial læringsteori, anvendt atferdsanalyse, samt utviklingspsykologi og sosialpsykologisk gruppeprosesser (Webster-Stratton, 2011). Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne oppgaven er imidlertid nyansert og spisset ut fra problemstillingen.

2.2.1 Sosial-kognitiv læringsteori

Sosial-kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i at læring skjer i et samspill mellom atferd og kognisjon, indre personlige faktorer og ytre miljø. Samspillet mellom disse faktorene kalles *den resiproke determinisme* (Bandura, 1986). Atferd må alltid ses i sammenheng med personlige faktor og ytre miljø. Personlige faktorer i barnet kan for eksempel være kunnskap og erfaringer, mens eksempler på ytre miljø kan være oppdragelse eller forhold til lærerne. Bandura (1977) står sentralt i teorien, og legger særlig vekt på den personlige faktoren i det gjensidige samspillet. Det bygger på en antakelse om at menneskets tro på egen selvhjulpenhet er nøkkelfaktoren for å ta kontroll over begivenheter som påvirker eget liv (Bandura, 2003). Mye tyder på at menneskets initiativ og innsats øker dersom de har tiltro til at egen selvhjulpenhet er tilstrekkelig for å lykkes. Bandura (1986) kaller denne forventningen om å mestre ”self-efficacy”, hvor forventningen indirekte eller direkte

stammer fra tidligere erfaringer. Sosial-kognitiv læringsteori vektlegger altså at mennesker lærer gjennom erfaringer. Positive erfaringer fører til en forventning om mestring, mens negative erfaringer fører til en forventning om å mislykkes. Dersom elever har opplevd gjentatte negative erfaringer, vil frykten for å mislykkes opprettholdes inntil mange nok positive erfaringer veier opp for de negative. Desto flere positive erfaringer et menneske erverver og blir bevisst, desto bedre tro får de på seg selv (Bandura, 1986).

Sosial-kognitiv læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering av atferd. Metodikken i *Dinosauerskole i smågruppe* bygger på disse tankene om at det ikke er tilstrekkelig å lære en sosial ferdighet, den må også kunne anvendes i riktige situasjoner. Programmet tar som nevnt sikte på at eleven lærer og utvikler de ferdigheter som kreves i de ulike sosiale kontekstene det inngår i. Dette kan føre til at elevene utvikler bedre sosial kompetanse og tiltro til egne muligheter, det vil si oppnår en større grad av self-efficacy. På en slik måte arbeides det mot det overordnede målet i *Dinosauerskole i smågruppe*, nemlig å styrke barnets selvoppfatning (Webster-Stratton, 2011).

2.2.2 Systemteoretisk forståelse

Systemteoretisk forståelse har hatt en gjennomgripende betydning for atferdsfeltet, og samsvarer med sosial-kognitiv læringsteoris syn om at problematferd anses som en reaksjon på miljøet. Systemteoretisk forståelse søker sammenheng mellom individ og miljø i en dialektisk forståelse. Begrepet system viser til en helhet, som fremstår som noe mer enn summen av delene (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2010). Problematferd har en multideterministisk årsakssammenheng, hvor faktorer ved både individ og miljø er av betydning. Med bakgrunn i kompleksiteten av fenomenet vil en systemteoretisk tilnærming være hensiktsmessig. I NOU: 2009, nr.18, "Rett til læring", beskriver utvalget det som følger (s.86):

[...] all læring, utvikling og samhandling i barnehage og skole må forstås i lys av miljømessige forhold. Et slikt perspektiv har som konsekvens at selv når oppmerksomheten rettes mot enkeltbarnas og elevens behov for individuelle tilrettelegging, vil vurderingen av behov og tiltak måtte sees i lys av betingelser i barnas/elevens omgivelser.

Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv gir en fylldig beskrivelse av systemteori. Den vektlegger at individets utvikling må ses som et resultat av samspillet mellom individ og flere systemiske nivåer. Perspektivet er illustrert i en modell hvor individet er kjernen, omgitt av konsentriske sirkler som representerer ulike system (Johannessen et al., 2010). Perspektivet fremhever at problematferden opprettholdes ved at systemene omkring eleven (for eksempel familie og skole) påvirker hverandre kontinuerlig. Problematferd kan ikke forstås isolert sett, men ut fra den konteksten eleven befinner seg i (Johannessen et al., 2010).

Ut fra en systemteoretisk forståelse vil det derfor være nødvendig med et mer oppfattende tiltaksapparat enn enkeltstående tiltak på skolen i arbeid med elever som viser problematferd. Dette samsvarer med forskning fra Webster-Stratton (2011), hvor *Dinosaurskole i smågruppe* viser størst reduksjon av problematferd i de tilfellene både skole og foresatte er involvert i endringsprosessen. Andre kontekster vil imidlertid utelukkes i denne oppgaven, og fokus vil være på skole.

2.2.3 Forståelse av problematferd

Ut fra sosial-kognitiv læringsteori og systemteori forstås problematferd som en gjensidig, kontinuerlig påvirkning mellom individets indre personlige faktorer (følelser, tanker, kognisjon, neverolig og genetisk predisponering) og miljø. Ogden definerer problematferd i skolen på følgende måte: ”Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteten og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre” (Ogden, 2009, s. 18). Definisjonen understreker at problematferd i tillegg til å forstyrre undervisningen, hemmer elevens egen læring og utvikling. Videre vektlegges mulig utfordring knyttet til positiv samhandling med jevnaldrende grunnet gjentatte konflikter eller at eleven avvises sosialt (Ogden, 2009). For å definere en atferd som problematisk, skal den skille seg fra den aldersadekvate atferd med tanke på nivå, varighet, alvorlighet og sammenhengen den oppstår i. Atferden skal dessuten føre til at barnet får nedsatt funksjonsnivå (Campbell, 2002).

Problematferd skiller seg ikke nødvendigvis fra atferd som kjennetegner normal atferd og utvikling. Det er omfanget og konsekvensen at atferden som gjør den problematisk. Skolers forskjellige oppfattelse av hvilken atferd som er problematisk medfører at faglitteratur og

undersøkelser opererer med ulike tall i omfanget av problematferd i norsk skole. Problematferd for elever som deltar på *Dinosaurskole i smågruppe* kan utarte seg på ulike måter (se de fem hovedkategoriene, kapittel 2.3). Et fellestrekk er likevel at elevene har problemer med å mestre skolehverdagen og de ulike aktiviteter som følger med på en slik måte at de forstyrrer egne læringsbetingelser. Samtidig kan en anta at elevene har brutte håp og mangelfulle opplevelser av mestring (Moen, 2012).

2.3 Sosial- og emosjonell kompetanse

Sosial- og emosjonell kompetanse er en samlebetegnelse av personlige ferdigheter og forutsetninger som gjør det mulig å lykkes i sosiale kontekster. For å mestre sosiale oppgaver må tanker, følelser og atferd reguleres (Ogden, 2009). Sosial kompetanse kan defineres som:

A set of skills, attitudes, motives, and abilities needed to master the principal settings that individuals can reasonably expect to encounter in the social environment of which they are a part, while at the same time maximizing their sense of well being and enhancing future development (Garbarino, 1985, s. 80).

Definisjonen operasjonaliserer sosial kompetanse i ferdigheter, kunnskap og holdninger. Den understreker dessuten at for å lykkes sosialt trengs både kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner, og kompetanse til å anvende den best egnede atferdsresponsen.

Ulike undervisningsprogrammer (for eksempel ”sosial ferdighetstrening” og ”sosial problemløsning”), hvor hensikten er å lære elevene sosial kompetanse og problemløsning, viser gode kortsiktige resultater i forbedring av mellommenneskelig relasjoner, skolerelatert atferd og samarbeidsstrategier. For å oppnå best effekt over tid tyder det på at intervensjonene bør integreres i klasserommet (Webster-Stratton, 2005). På *Dinosaurskole i smågruppe* lærer elever spesifikke ferdigheter, som deretter følges opp av at læreren veileder eleven i naturlige situasjoner. Dermed sikrer man at elevene kan de spesifikke ferdighetene som forventes, før de trener på disse i reell kontekst. På denne måten har elevene bedre mulighet for å lykkes med tilegnelsen av nye ferdigheter og oppleve mestring (Webster-Stratton, 2011; Bandura, 1986).

Sosial kompetanse er imidlertid et overordnet begrep som handler om å lykkes med å omgås andre. Dersom man ser på sosial kompetanse som summen av observerbare ferdigheter en elev anvender, bør det læres så mange sosiale ferdigheter i så mange ulike situasjoner som mulig (Lamer, 1997). Med tanke på dette, har hovedtemaene (i) *å gjøre sitt beste på skolen*, (ii) *gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre*, (iii) *utvikle bedre ferdigheter til problemløsning*, (iv) *sinnekontroll* og (v) *å få venner*, blitt nyansert og konkretisert i spesifikke ferdigheter. Tanken bak å lære konkrete ferdigheter knyttet til hvert tema er at elevene på sikt vil utvikle bedre og helhetlig sosial- og emosjonell kompetanse (Webster-Stratton, 2011).

(i) Å gjøre sitt beste på skolen, skolerelatert atferd

Det første hovedtemaet *å gjøre sitt beste på skolen* (heretter kalt skolerelatert atferd) bygger på forskning fra Webster-Stratton & Lindsay (1999). Forskningen indikerer at elever som deltar på *Dinosurskole i smågruppe*, ikke klarer å etterfølge det de blir bedt om å gjøre (i 80-90 % av tiden) av lærer, SFO-ansatt eller foreldre. Programmet vektlegger derfor opplæring i regler og forventet skolerelatert atferd, som eksempelvis å samarbeide, følge beskjeder og å rekke opp en stille hånd. Elevene lærer også ferdigheter for å organisere seg, konsentrere seg og å stenge ute forstyrrende elementer (Webster-Stratton, 2011).

Problematferd i skolen handler om brudd på skolens regler, normer og forventninger. Normer som språk, høflighet og støynivå aksepteres i ulik grad ved forskjellige skoler. Uavhengig av toleransegrad må elevene lære hvilke normative betraktninger som godtas for å lykkes i elevrollen (Ogden, 2009). De skolerelaterte ferdighetene elevene lærer på *Dinosurskole i smågruppe* hjelper til å innfri skolens forventninger. Flere av læringsaktivitetene er videre knyttet direkte til lese- og skriveferdigheter. I kombinasjon med å lære ferdigheter til å organisere seg og å stenge ute forstyrrende element, kan disse ha innvirkning på elevens skolerettede- og sosiale kompetanse (Webster-Stratton, 2011).

(ii) Å gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre

Temaet *å gjenkjenne og forstå følelser hos seg selv og andre* bygger blant annet på forskning om at elever som viser problematferd har svake verbale og nonverbal kommunikasjonsferdigheter. Elevens forsinkede språkutvikling eller begrensede ordforråd med hensyn til å uttrykke følelser, kan føre til vanskeligheter med å regulere egne følelser og kommunisere disse (Frick et al., 1991). Dette kan komme til uttrykk ved at elevene misforstår andre, tolker situasjoner feil og trekker negative slutninger og/eller har hyppige negative

følelser og tanker om seg selv og andre. Det ser også ut som elever med problematferd har vanskeligheter med å forstå synspunkt eller følelser som er annerledes enn deres egne (Dodge & Price, 1994).

Det viser seg at regulering av følelsesmessige reaksjoner må utvikles og læres på linje med andre ferdigheter. I skolealder forventes det at eleven i stor grad mestrer følelsesreguleringen uten hjelp fra voksne. Følelsesregulering innebærer blant annet at elevene klarer å argumentere med medelever i stedet for å slå, eller vente tålmodig på tur i stedet for å mase (Webster-Stratton, 2005). Følelsesprogrammet er utformet slik at elevene både lærer hvordan de skal oppdage og regulere egne følelser og hvordan de skal identifisere og forstå andres følelser (Webster-Stratton, 2005). Elevene trener på å snakke om følelser, tenke annerledes om hvorfor noe skjedde og reagere på en adekvat måte dersom det oppstår en situasjon som trigger deres emosjoner (Webster-Stratton, 2011).

(iii) Problemløsning

Det ser ut til at elever med gode *problemløsningsferdigheter* mestrer leksituasjoner, blir godt likt av jevnaldrende og er samarbeidsvillige hjemme og på skolen. Dårlige ferdigheter i problemløsning ser derimot ut til å føre til at elever blir negativt innstilt til sosiale situasjoner, handler aggressivt og impulsivt eller reagerer uhensiktsmessig når de møter problemer. De kan reagere med å gråte, bli sinte eller lyve til læreren. Dette er reaksjonsmønstre som oftere fører til nye problemer i stedet for en løsning (Webster-Stratton, 2005). Studier (Webster-Stratton, 2005) viser at elever reagerer uhensiktsmessig fordi de mangler et repertoar av bedre løsningsstrategier. En følge av dette er at elevene lærer en problemløsningsprosess i syv trinn: 1) definere følelsene og problemet, 2) eventuell løsning, 3) alternative løsninger, 4) konsekvenser, 5) hvilken løsning er best?, 6) kan jeg bruke planen min og 7) evaluere resultatet (Webster-Stratton, 2011, s. 25). For elever på småskoletrinnet er særlig det tredje trinnet, alternative løsninger, viktig. Elevene trenger å lære seg at det er mulig med flere løsninger og at noen løsninger er mer tilfredsstillende enn andre.

(iv) Sinnekontroll

Elever som har vanskeligheter med problemløsning, reagerer ofte med sinne dersom det oppstår ubehagelige situasjoner. De kan reagere spontant og uten å tenke over konsekvensene. En konsekvens av deres spontane handlingsmønster er at de ofte misforstår og feiltolker situasjoner. Dårlig sinnekontroll kan også være et hinder for konstruktiv

problemløsning eller evnen til å inngå og holde på vennskap (Webster-Stratton, 2005). Under temaet *sinnekontroll* lærer elevene å kontrollere sinnet sitt gjennom ulike øvelser.

Skilpaddeskallet symboliserer et skjold mot utfordringer og danner grunnlaget for flere læringsaktiviteter. Elevene lærer også en metode for selvinstruksjon, 1) gjenkjenne sinne, 2) tenke stopp, 3) pust dypt inn, 4) gå inn i skallet ditt og si ti deg selv ”jeg kan roe meg ned” og 5) prøv igjen (Webster-Stratton, 2011, s. 25). Elevene lærer videre å kjenne etter tegn i kroppen når de blir sinte, slik at de kan bruke teknikker fra problemløsning som å puste rolig eller forestille seg en positiv situasjon (Webster-Stratton, 2011).

(v) Vennskap og relasjoner med jevnaldrende

Det siste hovedtemaet er å lære *å få venner*. Elever som viser problematferd eller har lav sosial kompetanse har, som nevnt ovenfor, ofte vanskeligheter med å etablere og opprettholde vennskap. Dette henger trolig sammen med at de ikke har utviklet de sosiale ferdighetene som kreves for et vennskap. Elevene viser signifikant dårligere lekeferdigheter enn jevnaldrende, har vanskeligheter med å respondere på andres initiativ, dårlige samtaleferdigheter og vansker med å bli med i en gruppe (Webster-Stratton, 2011).

Programmet legger derfor opp til at elevene opparbeider et repertoar av vennlig atferd, for eksempel å gjøre ting etter tur, å dele med andre og å hjelpe. Dette er sosiale ferdigheter som vil gjøre det enklere for elevene å være en del av leken. Elevene lærer videre hvordan de skal gå frem dersom de ønsker å være med i en allerede eksisterende lek: 1) observere fra sidelinja og vise interesse, 2) fortsette å se på og å si noe hyggelig, 3) vente på en pause og be høflig om å få være med, samt 4) å akseptere svaret. Elevene lærer også kommunikasjonsferdigheter, som å fortelle, lytte og spørre, gi kompliment, akseptere andres meninger og å komme med forslag (Webster-Stratton, 2011).

2.3.1 Språkets betydning

Betegnelsen ”språk” viser både til verbal- og nonverbal kommunikasjon. Som tidligere nevnt (se (ii), s. 14) kan elever med problematferd ofte ha svake verbale eller nonverbale kommunikasjonsferdigheter. Nonverbal kommunikasjon betraktes som kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk, og forsterker den verbale kommunikasjonen. Verbal- og nonverbal kommunikasjon henger nøye sammen og supplerer hverandre på en slik måte at å mestre språk handler om mer enn å forstå ord, uttrykk og setninger (Rygvdal, 2012). Språkets kompleksitet medfører at det ofte deles opp i de tre dimensjonene: ”form”, ”innhold” og ”bruk”. Språkets form (syntaks) viser direkte til språkets struktur på ord- og setningsnivå.

Språkets innhold (semantikk) viser til ord eller ordkombinasjoners betydning. Bruk av språk (pragmatikk) viser på hvilke måte ord og ytringer settes inn i en kontekst, slik at språket brukes og forstås på en passende måte i ulike sosiale sammenhenger. Bruk av språk er særlig relevant i denne sammenhengen. Det ser ut til at lave ferdigheter til å bruke språket kan oppstå uten at det foreligger spesifikke språkvansker (Rygqvold, 2012).

2.3.2 Selvoppfatning

Det helhetlige målet med *Dinosauruskole i smågruppe* er å fremme elevenes positive selvoppfatning (Webster-Stratton, 2011). Selvoppfatning forstås som den helhetlige oppfatningen en har av seg selv, og innebærer en oppfatning av hvilke roller, egenskaper og ferdigheter man har. Selvoppfatning danner forutsetning for tanker, følelser, motiver og handlinger, da menneskers handlinger baseres på hvilken forståelse/forventning en har av seg selv. Slik vil positiv selvoppfatning påvirke tanker og handlinger i positiv grad, mens negativ selvoppfatning vil påvirke deretter. Elevenes selvoppfatning har dermed stor betydning for skolen i form av motivasjon, læring, trivsel og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I *Dinosauruskole i smågruppe* arbeides det med elevers selvoppfatning ved å tilrettelegge for positive erfaringer og mestingsopplevelser, blant annet ved at elevene får oppleve at de lykkes med nye ferdigheter i mindre grupper før ferdighetene prøves ut i reell kontekst.

2.3.3 Mentalisering

Målet med følelsestemaet i *Dinosauruskole i smågruppe* er at elevene skal bli bedre til å gjenkjenne følelser hos seg selv og andre, slik at de kan bearbeide egne følelser, se ting fra andres synspunkt og utvikle empatiske evner (Webster-Stratton, 2011). Det å gjenkjenne følelser hos seg selv og andre kan også betegnes som ”mentalisering”. Det er et grunnleggende menneskelig trekk å fortolke hverandre, og mentalisering er et overordnet begrep som handler om å fortolke seg selv og andre. Mentalisering kan forstås som ”å se seg selv utenfra og andre innenfra” (Skårderud, Haugsgjerd & Stänicke, 2010: 85).

Mentalisering skiller seg fra lignende begrep som empati og innsikt da det trekker inn både en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent, nemlig evnen til å tolke seg selv og andre. Sammen med ”selvavgrensning” er dette viktige begreper for å skille mellom hva som er mine og dine følelser. Det skilles mellom implisitt og eksplisitt fortolkning, hvor implisitt fortolkning er den konstante, ubevisste tolkningen, for eksempel at vi tolker mimikk og atferd

før vi er klar over det. Eksplisitt fortolkning er en bevisst tolkning som fremtrer når man undrer seg over ”hvorfør gjorde han det?” eller når man spør ”hva mener du?”. Vi erfarer andres handlinger, for så å fortolke følelser, tanker og intensjoner for handlingen. Vi kan aldri tolke et menneske fullstendig og det vil derfor alltid være en usikkerhet knyttet til tolkning. Menneskers ulike evne til å tolke seg selv og andre medfører at en kan trekke et skille mellom god og dårlig tolkning. Evnen til å tolke seg selv og andre henger sammen med kapasiteten til å regulere følelser. Evnen til å tolke blir svekket i affekt (Skårderud et al., 2010). Dette ses ofte hos barn med problematferd, fordi de ikke kan forutsi konsekvenser av sine handlinger (Bandura, 1986).

2.4 Resiliens og risiko

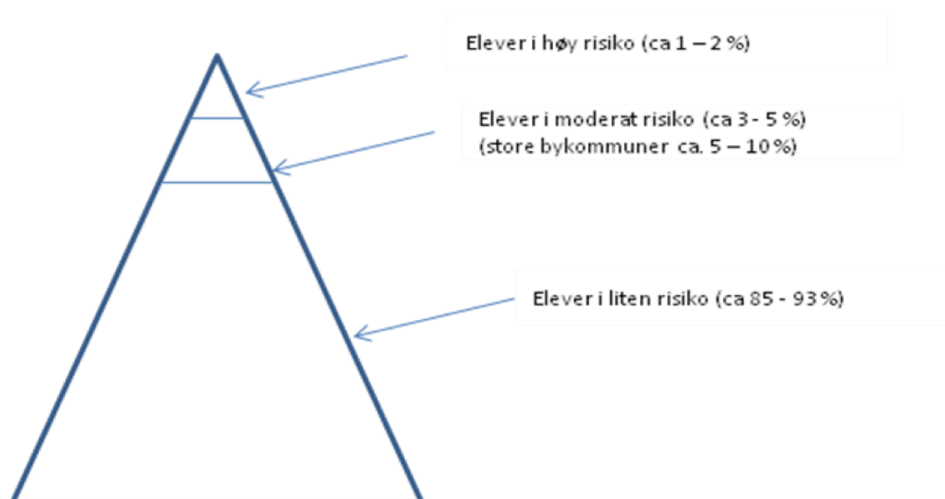
Resiliens handler om barn, som til tross for at de er utsatt for alvorlige livssituasjoner og hendelser, er rustet med tilstrekkelig motstandskraft til å utvikle psykososiale problemer. Rutter (2000, ref. i Borge, 2010, s. 14) definerer resiliens som ”prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik”. Resiliens må ses i forhold til risiko, som forstås som en biologisk eller miljømessig belastning, som kan predikere et negativt utfall.

For å avdekke risiko kan det være hensiktsmessig å skille mellom individuelle, familiære og sosiale faktorer. Individuelle faktorer kan relateres til både biologiske og miljømessige faktorer som for eksempel intelligens, temperament og dårlig skoleprestasjoner. Familierelaterte faktorer kan være dårlig tilknytning, psykisk syke foreldre eller vold i hjemmet. Sosiale faktorer kan være få venner, mobbing eller andre negative opplevelser i skolen.

Det blir sjelden stor effekt av en risiko, men dersom flere risikofaktorer opptrer samtidig øker sjansen for negativ utvikling. Rutter (1979 ref. i Luthar, 2003) fant ut at dersom risikofaktorene økte fra én til fire, steg sannsynligheten for skjevutvikling med 25 %. Summen av flere faktorer medfører således en kumulativ effekt, hvilke bidrar til skjevutvikling. Selv om barn har individuelle reaksjonsmønstre med hensyn til hvordan risiko påvirker deres psykologiske fungering, er eliminering av antall risikofaktorer et viktig forebyggende aspekt (Borge, 2010).

Nordahl et al. (2003) har illustrert forholdet mellom elever som er i liten, moderat og høy risiko for å utvikle alvorlig problematferd i en figur.

Figur 1: Forholdet mellom elever som er i liten, moderat og høy risiko for å utvikle alvorlig problematferd.

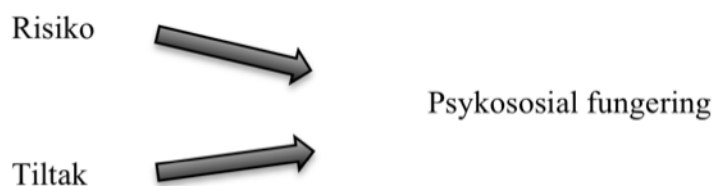


Figuren viser at mellom 85-93 % av alle elever er utsatt for liten risiko og stort sett vil klare seg bra med det ordinære tilbudet i skole og barnehage. Fem til ti prosent av alle elever i store bykommuner er utsatt for en moderat risiko. I gjennomsnitt tilsvarer det én til tre elever i hver klasse. Elever som deltar på *Dinosaurskole i smågruppe brukt som forebyggende tiltak* plasseres her. De resterende én til to prosenter av elever er utsatt for høy risiko og krever indikerte tiltak (intensiv behandling gjennom andrelinje tjenesten) (Nordahl et al., 2003).

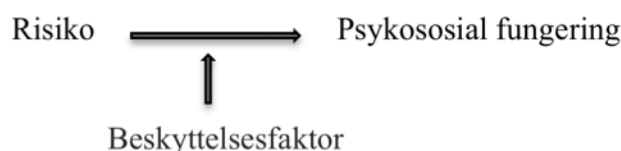
For å illustrere resiliens utviklet Horowitz (1987, ref. i Borge, 2010) en modell som viser samspillet mellom barnets sårbarhet, miljøets evne til å utvikle barnet og barnets utvikling i barndom og voksen alder. Modellen viser at barn med godt potensial kan ha en skjev utvikling dersom miljøet svikter, men at et dårlig miljø ikke nødvendigvis resulterer i en skjevutvikling. De fleste barns utvikling ligger et sted mellom ytterpunktene. For å forstå og forklare kompleksiteten i resiliens kan det være hensiktsmessig å se nærmere på de følgende tre modellene: kompensasjons-, utfordrings- og utfordringsmodellen (Borge, 2010).

Kompensasjonsmodellen handler om å sette inn et tiltak som kompenserer for mangler i barnets liv. Tiltak for å dempe risikoen i skolen kan være hjelpetiltak som leksehjelp dersom eleven ikke får tilstrekkelig oppfølging hjemmefra, deltakelse på Aktivitetsskolen etter endt

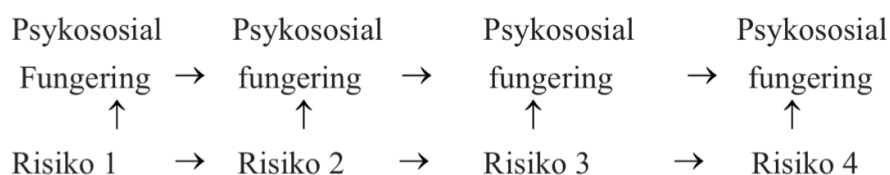
skoledag eller *Dinosaurskole i smågruppe*. Kompensasjonsmodellen prøver å erstatte det som mangler i en annen sosial arena. Modellen illustreres slik:



Beskyttelsesmodellen handler om når beskyttelsesfaktorer i miljøet, som fritidsaktiviteter, god tilknytning til ens lærer, inkludering i klasserommet eller andre sosiale nettverk bidrar til resiliens. Barnet opplever oppmerksomhet og anerkjennelse i andre arenaer enn hjemmet. Modellen illustreres slik:



Utfordringsmodellen (immunitet) handler om at risikofaktorer setter i gang prosesser som resulterer i vellykket tilpasning. Barnet opplever gjentatte påkjenninger og utfordringer, men reagerer med å bli tryggere i situasjonen. Barnet opplever mestring, og kommer styrket ut av situasjonen. De vil takle senere belastning på en tilfredsstillende måte. Modellen illustreres slik:



Det er rimelig å anta at *Dinosaurskole i smågruppe* kan fremme alle former for vekst av elevens resiliens. Programmet tar sikte på å redusere risikofaktorer som tidlig debut av atferdsproblemer, lav sosial kompetanse, manglende kunnskaper om egne og andres følelser, manglende empati og manglende problemløsningsferdigheter (Webster-Stratton, 2011). Programmet gir også elevene forskjellige verktøy for å kompensere, bli beskyttet eller immune mot stresshendelser.

2.4.1 Andre beskyttende faktorer

Dinosauruskole i smågruppe er et selektivt forebyggingsprogram for elever som begynner å vise problematferd i klasserommet (moderat risiko). Selektive tiltak retter seg mot elevgrupper som erfaringsmessig har økt risiko for et gitt problem, og målet er å forhindre en uheldig utvikling (Webster-Stratton, 2011). I hovedsak skiller man mellom to prinsipper av å forebygge: å beskytte barnet mot forhold som kan forsterke et problem og å fremme barnets personlige kompetanse til å beskytte seg selv (Befring, 2012). *Dinosauruskole i smågruppe* tar sikte på å styrke elevens strategier for samhandling med sine omgivelser, dets sosiale ferdigheter, problemløsningsferdigheter, empati og dets evne til å kjenne igjen egne og andres følelser (Webster-Stratton, 2011). Dette er beskyttende faktorer som trolig styrker deres personlige kompetanse og gjør elevene motstandsdyktig mot de faktorer som opprettholder den uønskede atferden. Tidlig innsats er selve bærebjelken i det forebyggende arbeidet. Jo tidligere et problem blir oppdaget og tiltak iverksatt, jo større er muligheten for god sosial, emosjonell og faglig utvikling (Befring, 2012).

2.4.2 Lærerens rolle; relasjonsbygger og klasseleder

Relasjon bygger på gjensidig respekt mellom lærer og elev. Å bygge god relasjon innbefatter å bygge tillit og vise anerkjennelse, som inkluderer faktorene *lytting, forståelse, aksept, toleranse* og *bekreftelse*. Disse faktorene bør gjennomsyre kommunikasjonen mellom lærer og elev (Schibbye, 2005). Gjensidigheten i en god relasjon fører til at eleven på sin side opplever å bli sett og verdsatt, mens læreren blir kjent med eleven og hvordan den opplever skolehverdagen. Dette kan gi læreren nødvendig kunnskap og forståelse om hva slags tilrettelegging elevene trenger for å mestre skolehverdagens faglige og sosiale krav (Moen, 2012). Det viser seg at lærere som har god relasjon til elever opplever mindre problematferd i klasserommet enn lærere som har dårlig relasjon til elevene (Moen, 2012). Hattie (2009, ref. i Moen, 2012, s. 238) hevder ”Teachers are among the most powerful influences in learning” og poengterer dermed at læreren er nøkkelfaktoren i elevenes læringsprosess. En god relasjon kan være utviklingsstøttende i seg selv. For å tilrettelegge for læringsutbytte, bør læreren i tillegg til å bygge opp et godt forhold til elevene, være proaktiv. Å være proaktiv handler om å være i forkant av situasjoner på en slik måte at det settes inn tilstrekkelig tiltak for å motvirke at en situasjon oppstår. En prososial lærer har et forutsigbart og trygt læringsmiljø, er konsekvent og rettferdig samtidig som han eller hun fremmer god oppførsel gjennom oppmerksomhet, oppmuntring og ros (Webster-Stratton, 2005). Lærerens kompetanse i klasseledelse ser også ut til å påvirke læringsmiljøet og dets omfang av forstyrrelser,

avbrytelser og konflikter. Et godt læringsmiljø (klasse miljø) har positiv innvirkning på elever som skal endre sin atferd positivt (Ogden, 2009).

Læreren er også nøkkelpersonen for at elevene skal få en vellykket overføring av ferdigheter fra *Dinosaurskole i smågruppe* til klasserommet. For å lykkes med denne overføringen kreves god kommunikasjon mellom lærer og gruppeleder. Ved tett dialog vet læreren spesifikt hva eleven trener på fra uke til uke, og kan dermed følge opp eleven på en bedre måte. Gruppelederen kan på sin side integrere ”sanne historier” fra klasserommet i programmet. God kommunikasjon legger til rette for å fremme generalisering fra *Dinosaurskole i smågruppe* til klasserommet. Dersom kommunikasjonen ikke lykkes, mister man anledningen til å følge opp elevene i dagligdagse situasjoner (Drugli, 2008). I tillegg viser forskning fra Webster-Stratton og Reid (2003) at lærerne som får tett oppfølging mens elevene deltar på *Dinosaurskole i smågruppe*, blir signifikant mindre kritiserende, mer omsorgsfulle og mer konsekvente sammenlignet med lærerne i kontrollgruppen.

2.4.3 Psykisk helse

Det finnes ingen offisiell definisjon på psykisk helse, men Verdens Helseorganisasjon [WHO] omtaler det som hvorvidt en person klarer å bruke sine kognitive og emosjonelle ferdigheter til å fungere i samfunnet og møte hverdagslige krav (Helse Nord, 2012). WHO understreker dermed at psykisk helse sier noe om hvordan man takler sine egne tanker. Elevers psykiske helse påvirker trivsel, læring og samvær med andre. En antar at mellom en femtedel og en fjerdedel av norske barn og unge sliter med psykiske vansker, som påvirker trivsel, læring og samvær med andre (Skårderud et al., 2010). Hvis man tar høyde for at elever som deltar på *Dinosaurskole i smågruppe* er i denne risikogruppen kan programmet fungere forebyggende for psykisk helse i skolen.

Psykisk helse har vært et satsningsområde i skolen i lengre tid, og førte i 2011 frem til et utviklingsarbeid om psykisk helse i skolen på tvers av direktorater, kompetansesentre og programeiere i den nasjonale satsningen ”Psykisk helse i skolen” (Phis). Samarbeidet for å videreutvikle det kunnskapsbaserte grunnlaget for arbeid med psykisk helse i skolen ble videreført i 2012. I 2013 skal det videreutvikles, hvor målsettingen blant annet er en sterkere forankring innen det ordinære skolesystemet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2012).

3 Metodisk fremstilling

Metode er et verktøy for å gjennomføre en undersøkelse. Det er en systematisk måte å samle inn informasjon, som videre skal bearbeides og analyseres for å trekke konklusjoner. For at forskning skal være et kvalitetsarbeid, må resultatene være gyldige, pålitelige og troverdige. Ved å fremstille metoden slik at den gir oversikt over utført forskningsarbeid og at resultatene kan kontrolleres og etterprøves, imøtekommes i stor grad disse kvalitetskravene (Hellevik, 2002).

I dette kapittelet settes masteroppgaven første inn i et tilnærmings- og vitenskapsteoretiske grunnlag. Deretter blir trinnene i forsknings- og analyseprosessen gjort rede for. Videre kommer en kvalitetsvurdering av undersøkelsen med fokus på validitet, generaliserbarhet og reliabilitet. Dette er begreper direkte overført fra kvantitativ forskningstradisjon, og krever derfor en tilpasning for å kunne benyttes i kvalitativ forskning. Kapittelet avsluttes med en gjennomgang av hvilke etiske implikasjoner denne undersøkelsen har stått ovenfor.

3.1 Tilnærming

Tilnærmingen til denne oppgaven er inspirert av grunnprinsipper fra Grounded Theory, utviklet av Corbin & Strauss (2008). Kjernen i metoden er å utvikle ny teori utledet fra empirisk datamateriale. Det foreligger internasjonal forskning som dokumenterer hvilken effekt elevers deltakelse på *Dinosauruskole i smågruppe* kan gi (Webster-Stratton, 2011). Derimot finnes det, som tidligere nevnt, ingen norske studier på *Dinosauruskole i smågruppe* anvendt som enkeltstående tiltak i skolen. Ved å bruke grunnprinsipper fra Grounded Theory sikrer man at det er kontaktlærers egne beskrivelser av erfaringer, opplevelser og vurderinger av programmet som danner grunnlaget for analysen. Evalueringsforskning kan i utgangspunktet tenkes å være mer anvendelig for å evaluere konkrete tiltak. Dette ble imidlertid utelukket fordi det var for mange faktorer hvor studiet ikke innfridde, spesielt kan *gjennomførbarhet* og *anstendighet* løftes frem (Gall, Gall & Borg, 2007).

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Vitenskapsteorien er overordnet de konkrete metodene. Det skilles i hovedsak mellom induktiv og deduktiv virksomhet. En induktiv tilnærming til forskning går rett på problemet, uten å ta veien om teoridanning. Hensikten er å trekke essensen ut av et komplekst fenomen.

Disse enkelttilfellene vil ikke la seg generalisere, men de kan likevel gi informasjon andre kan ha nytte av (Kvernbekk, 2002). En deduktiv tilnærming til forskning er teoribasert. Her tar en utgangspunktet i en teori, for deretter å teste denne teorien (Kvernbekk, 2002).

Grounded Theory er en ren induktiv tilnærming, hvor empirien ligger til grunn for teoridanning (Corbin & Strauss, 2008). Det skarpe skillet mellom induktiv og deduktiv tilnærming er imidlertid vanskelig å gjennomføre i praksis, og det blir benyttet ulike kombinasjoner av tilnærmingene (Kvernbekk, 2002). En slik kombinasjonen kalles abduksjon, hvor en tar utgangspunkt i et empirisk tilfelle og supplerer med begreper og teori. En abduktiv tilnærming krever at datamaterialet er bearbeidet, tolket og analysert på en egnet måte (Dalen, 2011). Denne prosessen redegjøres for senere i kapittelet. Utgangspunktet for denne masteroppgaven er et empirisk problem, hvor problemstillingen er operasjonalisert i forkant av datainnsamlingen. Prosjektet plasseres derfor innenfor en abduktiv tilnærming.

3.3 Før-forståelse: et problem eller en premiss?

Begrepet ”mening” er sentralt i fortolkende vitenskaper, og kan forstås som ”å ha i tankene” (Fay, 1996: 138). Ulike filosofiske retningers oppfattelse av begrepet kan ha betydning for tolkning av data. Hermeneutiske og intensjonelle oppfatninger av begrepet står på mange måter i kontrast til hverandre (Fay, 1996). Kjernen i en hermeneutisk oppfatning er å finne frem til et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes. Meningen kommer frem gjennom interaksjon mellom forsker og datamaterialet (Gall et al., 2007). For å danne mening må enkeltdeler forstås ut fra en helhet, og helheten forstås ut fra delene.

Vekselvirkningen mellom helhet og enkeltdeler beskrives som *den hermeneutiske sirkel* (Gall et al., 2007). En annen hermeneutisk grunntanke er at forskerens før-forståelse er et sentralt prinsipp i forståelsen av meningsinnholdet. Begrepet ble utviklet av Hans-Georg Gadamer, som mente at en mening alltid forstås ut fra visse forutsetninger, for eksempel forventninger, oppfatninger og teoretisk bakgrunn (Fay, 1996). Den kontinuerlige dynamikken mellom helhet og enkeltdeler, mellom forsker og datamaterialet samt forskerens før-forståelse vil påvirke oppfatningen av mening (Gilje & Grimen, 1993).

En intensjonell oppfatning av begrepet ”mening” har derimot et statisk preg. En grunntanke i oppfatningen er at meningen ble til i det samme datamaterialet ble skapt, og derav er konstant (Fay, 1996). Intensjonalismen oppfatter at å gripe meningen i et datamaterialet innebærer å

avdekke og beskrive den samme meningen som opphavspersonen hadde som intensjon å formidle. En intensjonell oppfatning av begrepet kan illustreres ved at meningen allerede eksisterer i datamaterialet, og venter på å komme til overflaten (Fay, 1996). Disse argumentene peker på at forskning med kvalitative data har et bredt fortolkningspotensial, noe enhver forsker bør være seg bevisst. Jeg ser det derfor nødvendig å redegjøre for min før-forståelse av *Dinosurskole i smågruppe*.

Min før-forståelse er preget av både teori og praksis. Jeg har deltatt og fullført DUÅs skole- og barnehageprogram. I forbindelse med dette programmet, ble jeg introdusert til *Dinosurskole i smågruppe* av Patrick Glavin fra Brusetskollen skole og ressurscenter. For å få dypere innsikt i programmet, deltok jeg aktivt i gjennomføringen av en programmet på en skole høsten 2012. Sven Lindbäck fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste [PPT] og Patrick Glavin var gruppeledere. Oddbjørn Løndal, fra Regionalt kunnskapssenter for barn og unge [RKBU-nord], Universitetet i Tromsø, veiledet programmet. Jeg har i tillegg deltatt på en tredagers Workshop i regi av DUÅ, RKBU-nord, som et ledd i å bli sertifisert gruppeleder.

Jeg velger å se på min før-forståelse som forberedelser til masteroppgaven. Ut fra et hermeneutisk perspektiv er før-forståelsen en av forutsetningene for å oppfatte og forstå meningen i det som blir formidlet (Gilje & Grimen, 1993). I tolkningen av datamaterialet vil jeg imidlertid sette min egen før-forståelse i parentes, for å kunne tolke materialet på en så nøytral måte som det lar seg gjøre. Selv om Grounded Theory har en ren induktiv tilnærming til datamaterialet, fordrer metodikken at forskeren har kunnskap om temaet som skal undersøkes. Kunnskap kreves blant annet i sammensetning av utvalg. Forskeren må ha tilstrekkelig innsikt i temaet til å sette sammen et utvalg som representerer ”maksimal variasjon” (Dalen, 2011).

3.4 Kvalitativ forskningstilnærming

Problemstillinger som legger vekt på personers forståelse og opplevelse kan best besvares gjennom kvalitative tilnærminger. Det overordnede målet i kvalitative studier er å utvikle en forståelse av et fenomen (Dalen, 2011). Jeg ønsker å undersøke på hvilken måte lærere erfarer at elevens atferd i klasserommet har endret seg etter deltagelse på *Dinosurskole i smågruppe*. Lærerens vurdering kan gi en indikasjon på nytteverdien av programmet. I den anledning har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming, med intervju som metode.

I det følgende vil det først redegjøres for intervju som metode. Deretter presenteres utvalget og intervjuguiden som ligger til grunn for denne studien. Videre følger en beskrivelse av prøveintervjuet, gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen av lydopptakene.

3.4.1 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative intervjuet er en konstruert samtale med en dynamisk og gjensidig samhandling mellom intervjuer og informant om et felles tema. Hensikten med metoden er å få innsikt i informantens personlige erfaringer og forståelse. Intervju gir informasjon og kunnskap sett fra informantens perspektiv, som videre kan brukes til forskningsformål (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervju kan ha ulike former, avhengig av tema og målgruppe. Fordi jeg ønsker beskrivende informasjon om lærernes erfaring med elever som har deltatt i *Dinosauruskole i smågruppe* benyttes et semistrukturert intervju. Det sikrer at fokus er på hovedtemaene, samtidig som det gir fleksibilitet til å avdekke og få innsikt i informantenes egne erfaringer, opplevelser og vurderinger (Dalen, 2011).

3.4.2 Utvalg

Utvelgelse av informanter har betydning for at datamaterialet man sitter igjen med etter intervjuet er av tilstrekkelig kvalitet. Utvalget kan ikke være for stort, da det er en tidkrevende prosess å samle, bearbeide og analysere data. Samtidig må utvalget være stort nok til at det gir tilstrekkelig datamateriale, og et grunnlag for videre bearbeidelse (Dalen, 2011). I Grounded Theory benyttes ”teoretisk utvalg” for å beskrive sammensetningen av utvalget. Et egnet utvalg skal representere ulike dimensjoner ved temaet. Utvalget skal gjenspeile en maksimal variasjon, hvor de ulike enhetene sammen belyser det aktuelle tema (Gall et al., 2007). Det krever at forskeren har god innsikt og kompetanse om temaet som skal studeres, og at det tas hensyn til viktige variasjoner og nyanser (Dalen, 2011).

I denne undersøkelsen følger jeg tre skoler som har implementert tiltaket *Dinosauruskole i smågruppe*, to på Østlandet og én i Midt-Norge. Oddbjørn Løndal satt meg i kontakt med skolene. En kontaktperson ved hver skole satt meg i direkte kontakt med aktuelle informanter. Informantene er kontaktlærere for elever som har deltatt i *Dinosauruskole i smågruppe*, og har førstehåndserfaring med elevers problematferd i klasserommet. Jeg har to informanter ved respektive skoler, seks til sammen. Dette innebærer informasjon fra en stor andel av lærerne som har erfaring med brukt av programmet som målrettet spesialundervisning i Norge, og utvalget gjenspeiler maksimal variasjon (Gall et al., 2007).

Selv om utvalget er inspirert av teoretisk utvelging, blir temaet kun belyst fra kontaktlærers perspektiv. For å avgrense utvalget ble kriterieutvelging benyttet som et supplement (Dalen, 2011). Kriteriet var at informantene hadde vært kontaktlærer for en elev før, under og umiddelbart etter deltakelsen på *Dinosurskole i smågruppe*. Programmet skulle vært gjennomført på skolen i tråd med dets målsetting.

3.4.3 Intervjuguide

En velformulert intervjuguide er grunnlaget for å få et informativt datamateriale.

Intervjuguiden skal sikre at alle områdene studiet skal belyse, blir dekket. Spørsmålene bør formuleres åpent, og oppfordre informanten til å fortelle og beskrive situasjoner med egne ord (Dalen, 2011). Samtidig styrer intervjuguiden intervjuet i retning av undersøkelsens formål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervju guiden ble utviklet i tråd med programmets målsetting, og er delt i fem hoveddeler (vedlegg 1). Den første delen er generelt utformet, for å få bakgrunnsinformasjon fra lærerne og innsikt i deres generelle erfaringer med programmet. Den andre delen omhandler hovedtemaene til *Dinosurskole i smågruppe*, for å få lærernes erfaring av elevens utvikling knyttet til de spesifikke temaene i programmet. Eksempelvis ble temaet ”hvordan gjøre sitt beste på skolen” omformulert til spørsmålet ”Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever du at elevens innsats til å gjøre sitt beste på skolen har endret seg etter deltakelse på *Dinosurskole i smågruppe*?”. Spørsmålet er åpent formulert og legger ingen føringer for om læreren har hatt positiv eller negativ erfaring med temaet (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre ble hvert tema operasjonalisert i konkrete ferdigheter elevene trener på i programmet. Lærerne ble bedt om å utdype eller gi eksempler på hvordan eleven mestret ferdigheter som ”å lytte”, ”å rekke opp en stille hånd” og ”vente på tur”. Dette er sosiale ferdigheter lærerne har kunnskap og erfaring om. De andre hovedtemaene (å forstå egne og andres følelser, problemløsning, sinnekontroll og å få venner) ble omformulert og operasjonalisert på samme måte. Den tredje delen handler om selvoppfatning, i tråd med det overordnede målet i programmet, før det legges vekt på implementeringspraksisen. Intervjuguiden avsluttes med et åpent spørsmål som legger til rette for eventuelle tilføyinger læreren ønsket å komme med.

For å sikre at det er informantenes mening som formidles, fikk de vite hovedtemaene i intervjuguiden i forkant av intervjuene (vedlegg 2). Informantene kunne dermed gjøre seg opp en mening om temaene før intervjuet.

3.4.4 Prøveintervju og gjennomføring

Det kreves mer enn erfaring for å bli en god intervjuer. Intervjueren må ha evne å skape en god relasjon med informanten, formulere gode oppfølgingsspørsmål og kommunisere på en måte som gir mye informasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Et prøveintervju vil gi nyttig erfaring av intervjusituasjon, samtidig som det gir anledning til å sjekke om spørsmålene i intervjuguiden er tydelige formulert. Svarene kan gi en indikasjon på om spørsmålene gir ønskelig informasjon (Dalen, 2011). Jeg gjennomførte et prøveintervju med en kontaktlærer som kjenner til *Dinosaurskole i smågruppe* via deltakelse i skole- og barnehageprogrammet. Jeg fikk tilbakemelding på at noen av spørsmålene var formulert for direkte, og at det hadde vært ønskelig med flere oppfølgingsspørsmål. Det var nødvendig å revidere intervjuguiden.

Intervjuene ble gjennomført ved informantenes arbeidsplass og tilpasset lærernes timeplaner. Det ble benyttet båndopptaker i gjennomføringen av intervjuene. Lydopptak muliggjør at intervjusituasjonen kan forløpe uten avbrudd med notatskriving og gjentakelser (Dalen, 2011). Jeg endte opp med syv informanter, da tre meldte sin interesse ved skolen i Midt-Norge. Utvalget består av fem kvinner og to menn. Det kommer en detaljert presentasjon av informantene i delkapittel 4.1.1.

Flere av informantene fremsto som nervøse i begynnelsen av intervjuet, og kom med innsigelser på at de nødvendigvis ikke hadde så mye relevant informasjon å komme med. Dette viste seg imidlertid ikke å stemme, og informantene hadde fyldige beskrivelser av eleven/elever som hadde deltatt i programmet. Intervjuene forløp uten videre implikasjoner, og jeg satt igjen med følelsen av at informantene hadde en positiv opplevelse av intervjuet. Flere poengterte at prosessen rundt intervjuet hadde iverksatt refleksjoner hos dem som lærer. Jeg noterte memos etter hvert intervju, hvor en gjennomgående kommentar var at informantene viste et mer avslappet kroppsspråk, roligere stemmeleie og tydeligere formidling utover i intervjuet. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en toukers periode, og hvert intervju varte mellom 35 og 60 minutter.

3.4.5 Transkribering av lydopptak

Bruk av lydopptaker sikrer at man får med seg all informasjon informanten kommer med. Transkribering er en oversettelse fra muntlig tale til skriftspråk, for at datamaterialet skal bli bedre egnet til analyse. Transkripsjon er en dekonstruert gjengivelse av intervjuet, hvor datamaterialet blir kontekstfritt. Datamaterialet går gjennom to ledd hvor det stadig blir mer

abstrakt. I første ledd blir kroppsspråk, ansiktsuttrykk og mimikk fjernet når intervjuet blir spilt inn på en båndopptaker. I andre ledd fjernes stemmeleie og emosjonelle uttrykk, når lydopptaket transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkriberingen startet umiddelbart etter intervjuene, og var den første analytiske tilnærmingen til datamaterialet. Analytiske vurderinger som hvor nøyaktig en skal transkribere intervjuene ble avgjort. I min undersøkelse, hvor jeg søker lærernes erfaringer, opplevelser og vurderinger, har jeg behov for informantenes egne beskrivelser. Dette krever en enkel form for transkribering, hvor tonefall og pauser utgår (Kvale & Brinkmann, 2009). Lydopptak og det transkriberte materialet ble oppbevart på en PC med passord, for å ivareta informantenes anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5 Kvalitativ analyse av data

Kvalitativt datamateriale kan analyseres på forskjellige måter, men fortolkning er en felles benevnelse. Et kvalitativt datamateriale er ofte omfattende, og det er vesentlig med en strukturert analyseprosess for å avdekke mønstre (Gall et al., 2007). Den analytiske tilnærmingen i min masteroppgave er inspirert av Grounded Theory, og det legger føringer for redegjørelsen av trinnene i analyseprosessen.

I det følgende presenteres det på hvilken måte datamaterialet ble organisert, før det ble kodet og kategorisert. Deretter følger en gjennomgang av hvordan datamaterialet ble analysert og tolket for å trekke konklusjoner.

3.5.1 Organisering av datamaterialet

I forkant av intervjuene arbeidet jeg med oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling. Operasjonaliseringen av tematikken i *Dinosauruskole i smågruppe* ble utgangspunktet for intervjuguiden. Under gjennomføringen av intervjuene skrev jeg ned observasjoner og refleksjoner om hendelser, inntrykk og egne reaksjoner. Slike *memos* vil være av analytisk verdi under koding og fortolkning (Dalen, 2011).

Jeg transkriberte i dataprogrammet NVivo, et velegnet hjelpemiddel for å organisere og klargjøre datamaterialet for koding og kategorisering. Programmet bidro til å strukturere

datamaterialet i et oversiktlig og helhetlig bilde, ved operasjoner som å organisere svarene til informantene under et tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5.2 Kode og kategorisere

Etter transkribering er datamaterialet organisert og klargjort for koding. Å kode kan forstås som å dele opp datamateriale, finne sentrale stikkord eller tema og samle datamaterialet på nye måter (Dalen, 2011). Koder er gjerne korte avsnitt eller utdrag fra datamaterialet som belyser deler av informantenes erfaring eller opplevelse. Målet er å samle kodene i ulike kategorier, for å få en fullstendig beskrivelse av informantenes erfaring, opplevelse og vurdering (Kvale & Brinkmann, 2009).

I Grounded Theory er kodingsprosessen særlig viktig fordi det ikke bygger direkte på tidligere teori. Hensikten med å kode er å gjøre datamaterialet fortolkende og teoretisk. Koding beskrives som en prosess hvor nivåene ”åpen”, ”aksial” og ”selektiv” har ulike formål. Sammen representerer de en prosess å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet (Dalen, 2011). I denne masteroppgaven var imidlertid problemstillingen operasjonalisert i forkant av datainnsamlingen, og kodingen ble derfor styrt av både teori og empiri. Teoristyring ble benyttet ved at hovedtemaene fra programmet dannet utgangspunktet for intervjuguiden. Den spesifikke kodingen ble empiristyrte og utviklet ved å gjennomgå datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Inspirert av Grounded Theory prøvde jeg å la datamaterialet ”tale for seg selv”. Jeg leste derfor først samtlige intervjuer uten å ta notater. Videre lot jeg datamaterialet ligge urørt et par dager, før jeg leste intervjuene på ny. Da noterte jeg samtidig store trekk, uten å tenke videre sammenheng. Dette ble grunnlaget for å utvikle kategorier. Jeg satt igjen med følgende kategorier: 4.1 Implementering av *Dinosurskole i smågruppe* ved tre skoler, 4.2 Endringer i elevenes problematferd sett i forhold til *Dinosurskole i smågruppes* hovedtema, 4.3 Utvikling av elevenes selvoppfatning og 4.4 Systematisk oppfølging ved skolene.

3.5.3 Analyse, tolke og trekke konklusjoner

I undersøkelser hvor intervju er metode, er informantenes uttalelser grunnlaget for analysen. Det er forskeren som avgjør hvilke av informantenes sitater som skal fremheves, og om de skal gjengis ordrett eller som redigerte utdrag (Dalen, 2011). I denne masteroppgaven ble det benyttet tre kriterier for å velge sitater: sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan

stå som eksempel for mange eller sitater som forekom sjelden (Dalen, 2011: 87). Datareduksjonen kan imidlertid føre til at viktig informasjon blir valgt vekk (Kvale & Brinkmann, 2009). Sitatene ble grunnlaget for kategoriene, og kategoriene danner grunnlaget for oppbygningen av analysen. I tråd med Grounded Theory blir hver kategori definert og begrunnet før empirien presenteres. Ved to anledninger benyttes hovedtemaene fra *Dinosurskole i smågruppe* for å strukturere kategoriene. På den måten kommer det tydelig frem hvilke temaer lærerne vurderte som betydningsfulle for elevenes utvikling. I analysen identifiseres egenskaper og fellestrekk, med den hensikt å sette datamaterialet inn i en større sammenheng. Datamaterialet settes sammen med analytiske refleksjoner og i en teoretisk ramme. Analysen danner grunnlaget for å tolke og trekke konklusjoner (Dalen, 2011).

3.6 Kvalitetsvurdering

Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i et datamateriale basert på informantenes erfaringer, opplevelser og vurderinger. Dette medfører at kvalitetsvurderingen må basere seg på begreper og verktøy utviklet til dette formålet (Dalen, 2011). Et utgangspunkt for å vurdere kvaliteten på denne masteroppgaven er intervjuene. Kvaliteten på intervjuene kan vurderes ut fra hvor relevant informasjon som kommer frem er, da dette danner grunnlaget for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). En annen faktor som vurderer kvaliteten på masteroppgaven er min rolle som forsker. Min rolle som forsker blir satt i sammenheng med før-forståelse, for å redegjøre for tilknytning og kjennskap til fenomenet som studeres (Dalen, 2011). Imidlertid er kvalitet et vidt begrep, som nyanseres i validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, for å vurdere kvaliteten på masteroppgaven best mulig.

3.6.1 Validitet

Validitet handler om i hvilke grad resultatene i en undersøkelse er pålitelige og gyldige. I kvalitativ forskning bør begrepet forstås i vid forstand, og omhandle i hvilke grad en forsker klarer å anvende metoder og prosedyrer, slik at en undersøkelse måler det en hadde som intensjon å måle (Gall et al., 2007). Validitet måler i hvilke grad resultatene er gyldige for utvalget og fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Validitet vurderes ut fra formålet med undersøkelsen, som i dette tilfellet er å utvikle en forståelse av hvorvidt kontaktlærere vurderer *Dinosurskole i smågruppe* som et egnet tiltak for å redusere problematferd hos enkeltelever i klasserommet.

For å vurdere i hvilke grad resultatene i min undersøkelse er valide, tas det utgangspunkt i Maxwells (1992) operasjonalisering av begrepet. Først vil tre av disse, teoretisk-, deskriptiv- og tolkningsvaliditet, diskuteres. Videre diskuteres generaliserbarhet og reliabilitet. Det femte begrepet, evalueringsvaliditet, er utelukket uten nærmere presisering grunnet lav relevans.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet uttrykker i hvilken grad forskeren har løftet datamaterialet til et teoretisk perspektiv (Maxwell, 1992). Det beskriver både hvilke teoretisk perspektiv forskeren ønsker å tolke datamaterialet i, og hvilke begreper, mønstre og modeller forskeren bruker for å få en teoretisk forståelse av det som studeres (Dalen, 2011).

For å ivareta den teoretiske validiteten i denne masteroppgaven er det redegjort for trinnene i analyseprosessen, fra koding via kategorisering til teoretisering, og hvilke analytiske grep og verktøy som er anvendt (Dalen, 2011). Den teoretiske validiteten styrkes ytterligere ved å anvende teori og modeller i diskusjon av resultater. Dette bidrar til å gi en teoretisk forståelse av fenomenet som undersøkes. Likevel må jeg, i en masteroppgave inspirert av Grounded Theory, være ydmyk med tanke på teoretisk sensitivitet. Teoretisk sensitivitet refererer til en personlig egenskap hos forskeren, en evne til å se potensielle teoretiske perspektiver i datamaterialet. Dette innebærer at forskeren må forstå meningen i datamaterialet, og samtidig klare å løfte meningen til et teoretisk perspektiv som samsvarer med informantenes intensjon (Corbin & Strauss, 2008).

Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om i hvilke grad det innsamlede datamaterialet er korrekt fremstilt (Maxwell, 1992). Dette gjelder fra intervjusituasjonen, via lydopptak og transkribering til det et ferdigstilt skriftlig datamaterialet (Dalen, 2011). For å styrke den deskriptive validiteten i denne oppgaven, ble intervjuene transkribert på en grundig og systematisk måte umiddelbart etter gjennomføring. I tillegg hørte jeg på lydopptaket samtidig som jeg leste transkripsjonen for å sjekke nøyaktig og korrekt transkribering (Vedeler, 2009). Imidlertid må jeg ta høyde for at stemmeleie og emosjonelle uttrykk ble fjernet i transkriberingen, noe som kan ha medført at jeg har misforstått informantenes bruk av humor eller snev av ironi.

Tolkningsvaliditet

I tolkningsvaliditet søker forskeren en indre sammenheng i datamaterialet (Maxwell, 1992). Tolkningsprosessen skal føre til en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes, basert på informantenes beskrivelser av erfaringer, opplevelser og vurderinger. En forutsetning for god tolkningsvaliditet er derfor valid transkribering. Dette fordrer at forskeren forstår og transkriberer informantenes beskrivelser korrekt, slik at datamaterialet ikke blir endret fordi forskeren misforstår informanten (Maxwell, 1992). For å sikre tolkningsvaliditeten stilte jeg oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på informantens uttalelser.

3.6.2 Generaliserbarhet

Å generalisere handler om i hvilken grad forskningsresultatene kan overføres og anvendes til andre personer i lignende situasjoner, enn til utvalget. Generaliserbarhet i kvalitativ forskning har flere svakheter, som lite utvalg og lav representativitet (Maxwell, 1992). Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2009). Troverdighet refererer til i hvilke grad undersøkelsen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet refererer til kvaliteten på tolkningen. Ved enkeltstående prosjekter styrkes bekreftbarheten ved at forståelsen prosjektet fører frem til, støttes av annen forskning. Overførbarhet handler om i hvilke grad resultater fra en enkeltstående undersøkelse kan gjøre seg gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2009).

Det er imidlertid mottakeren av informasjon som bestemmer hvor anvendelig resultatene er for en ny situasjon. Muligheten for at resultatene skal bli tatt godt imot avhenger av flere forhold, deriblant et hensiktsmessig utvalg. Mottakeren av forskningsresultatene må kjenne seg igjen i utvalget, på en slik måte at de tror de kan oppnå samme resultater i deres situasjon (Dalen, 2011). For å tilrettelegge for mulig overføringsverdi av resultatene i denne masteroppgaven, valgte jeg å se på hvem som kan ha nytte av å bruke resultatene før jeg satte sammen utvalget.

3.6.3 Reliabilitet

Reliabilitet beskriver forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og omtales ofte i sammenheng med etterprøvbarehet. Hensikten er å sikre at en annen forsker kan gjennomføre nøyaktig den samme undersøkelsen, og oppnå de samme resultatene (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitative studier hvor analysen baseres på informantenes subjektive erfaringer og

opplevelse, er dette imidlertid vanskelig. Forskningsresultater i kvalitative undersøkelser kan ikke etterprøves direkte (Dalen, 2011).

For å styrke reliabiliteten i denne undersøkelsen er det synliggjort hvem som er forskeren, hvilke informanter som inngår og hvilke sosiale setting som foreligger. Det er også redegjort for hvilke analytiske begreper som er brukt, og hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er benyttet (Dalen, 2011). Det ble også benyttet lydopptaker under intervjuene, som medfører at andre forskere kan transkribere det samme lydopptaket. Imidlertid stiller dette andre krav fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] enn jeg har godkjennelse til. Reliabiliteten styrkes ytterligere ved at det skilles tydelig mellom sitater og tolkninger i presentasjon og diskusjon av funn.

3.7 Etiske overveielser

Forskning krever en etisk overveielse. Dette gjelder hele forskningsprosessen, fra valg av tema og informanter, til metodevalg og bearbeiding av datamaterialet og til slutt publisering av forskningsresultater (Dalen, 2011). De etiske overveielsene reguleres av overordnede etiske prinsipper og ivaretas i denne masteroppgaven ved å følge forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2006). Det stilles krav om at oppgaver som inneholder personopplysninger meldes til Datafaglig sekretariat knyttet til NSD (NESH, punkt 10, 2006). Denne masteroppgaven ble godkjent av NSD før innsamlingen av datamaterialet startet (vedlegg 3).

Det stilles flere krav som tar direkte hensyn til informantene i denne oppgaven. Informantene har krav om at et ”informert og fritt samtykke” ivaretas, både ved at informantene har samtykket til deltakelse på frivillig bakgrunn og at de er klar over at de til enhver tid har mulighet til å trekke sin deltakelse (NESH, punkt 9, 2006). Før intervjuet fikk informantene et skriftlig informasjonsbrev, som inneholdt en samtykkeerklæring (vedlegg 4). Informantene signerte på deltagelse i undersøkelsen før intervjuet. Det foreligger videre et krav om å ”informere dem som utforskes” (NESH, punkt 8, 2006). Informasjonsbrevet inneholdt informasjon om hensikten med oppgaven, bruk av metode og at resultatene blir publisert i en masteroppgave. Informasjonsbrevet og en foreløpig intervjuguide ble vurdert og godkjent av NSD. Denne oppgaven tar også hensyn ”til en tredjepart”, hvor informantene ble minnet om taushetsplikt før intervjuene, og informert om at det ikke skulle gis identifiserbare

elevopplysninger (NESH, punkt 11, 2006). Dette innebærer blant annet at ulike diagnoser ikke blir nærmere spesifisert. Informantene har også ”krav om konfidensialitet” (NESH, punkt 14, 2006). I den anledning ble personopplysninger anonymisert. For å ivareta kravet om ”lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner”, ble listen over koblinger mellom navn og nummer holdt på et hemmelig sted og makulert ved oppgavens slutt (NESH, punkt 16, 2006).

Denne masteroppgaven tar også etiske hensyn knyttet direkte til forskerens rolle. Forskeren har ansvar for ”vitenskapelige redelighet” og at forskningsprosjektet er eget produkt (NESH, punkt 27 og 28, 2006). ”God henvisningsskikk” sikres ved at alle litteraturhenvisninger skjer i tråd med American Psychological Association [APA] (NESH, punkt 29, 2006).

Avslutningsvis er det viktig å påpeke at det kan være en forskningsmessig utfordring at prosjektet blir gjennomført i samarbeid med andre instanser enn Institutt for Spesialpedagogikk. Til tross for at masteroppgaven ikke er en direkte bestilling, bør ”bruk av forskningsresultater” ivaretas (NESH, punkt 40, 2006). Dette innebærer at funnene i oppgaven ikke blir farget av mitt ønske om å levere gode forskningsresultater.

4 Presentasjon og diskusjon av funn

Funn fra min undersøkelse blir i dette kapitlet presentert og diskutert, med den hensikt å sette dem inn i en større sammenheng for å kunne trekke konklusjoner (Dalen, 2011).

Funnene blir presentert gjennom sitater, fremhevet i kursiv. Hensyn til informantenes anonymitet tas ved å gi dem fiktive navn. Hovedkategoriene blir presentert i følgende delkapitler: 4.1 Implementering av *Dinosauruskole i smågruppe* ved tre skoler, 4.2 Endringer i elevenes problematferd sett i forhold til *Dinosauruskole i smågruppes* hovedtema, 4.3 Utvikling av elevenes selvoppfatning og 4.4 Systematisk oppfølging ved skolene.

4.1 Implementering av *Dinosauruskole i smågruppe* ved tre skoler

Dinosauruskole i smågruppe har blitt implementert ved tre skoler i Norge, som et tiltak for å redusere problematferd og å fremme utvikling av sosial- og emosjonell kompetanse.

Programmet er en ”planlagt endring av skolens praksis” for å ivareta elever som trenger mer spesifikk oppfølging enn de generelle tiltakene i klassen og på skolen. Innovasjonen er et forskningsbasert program utviklet for å implementeres i norske skoler, og er spredt til skoleledere gjennom eksempelvis BUP, kompetanse- og ressursentre og

Utdanningsdepartementet. Fra et overordnet perspektiv kan implementeringen forstås ut fra en R-D-D-strategi hvor skoleledere velger å innføre dette programmet i samråd med sitt personal. Kontaktlærere vil videre kunne melde sine ønsker om å anvende programmet. Fra deres perspektiv kan implementeringen forstås ut fra en P-S-strategi. Det første steget i denne prosessen er, som tidligere nevnt, å identifisere et følt behov for endring.

I dette delkapitlet vil informantene, deres opplevelser av igangsetting av programmet samt deres følte behov med tanke på elevenes problematferd presenteres.

4.1.1 Deltakende skoler og kontaktlærere

Tre skoler og syv kontaktlærere deltok i undersøkelsen. Til sammen beskriver de problematferd hos 15 elever som har deltatt på *Dinosauruskole i smågruppe* (se tabell 1, s. 38). 12 av elevene hadde pedagogiske behov som var ivaretatt gjennom tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning allerede før deltakelse på programmet. Herav hadde seks av elevene sakkyndige vurderinger som utløste spesialundervisning. De seks resterende elevene

hadde ulike tiltak som for eksempel individuelle belønningsplaner, assistent eller tett oppfølging av sosiallærer og/eller helsesøster. De tre elevene uten spesielle tiltak hadde den samme læreren (Tonje), og få problemer. Dette tyder på at *Dinosurskole i smågruppe* er anvendt både som et supplement til spesialpedagogiske tiltak, og et primært forebyggende tilbud.

Skolene og lærerne

Skole 1 startet implementeringen av skoleprogrammet til DUÅ i 2007. Siden oppstart har skolen kurset to til fem lærere i halvåret. De to informantene i denne undersøkelsen begynte på skoleprogrammet januar 2013, i samme tidsperiode som deres elever avsluttet *Dinosurskole i smågruppe*. Skolen har implementert *Dinosurskole i klasserommet*, hvilke medførte at elevene som gikk på *Dinosurskole i smågruppe* var kjent med metodene fra tidligere. *Dinosurskole i smågruppe* ble gjennomført av eksterne gruppeledere. Skolen hadde ikke et tilbud om foreldreprogram. Marte er kontaktlærer for to elever som deltok på programmet i 2.klasse. William er kontaktlærer for tre elever som deltok i 3.klasse. Han var tilstede som kontaktlærer da klassen gjennomførte klasseromprogrammet, og har derfor kjennskap til lignende program.

Skole 2 implementerte skoleprogrammet i 2005. Samtlige av skolens lærere er kurset, og målet er at nyansatte skal bli kurset det samme året de blir tilsatt. *Dinosurskole i klasserommet* har vært implementert så lenge at samtlige av skolens elever har deltatt på programmet. *Dinosurskole i smågruppe* ble gjennomført av en ekstern og en intern gruppeleder. Skolen hadde et tilbud om parallelt foreldreprogram, men opplevde varierende deltakelse fra foresatte. Kjell er kontaktlærer for to elever som deltok på programmet i 1.klasse. Han har også vært med på å gjennomføre *Dinosurskole i klasserommet*. Ingrid var kontaktlærer for én elev som deltok på *Dinosurskole i smågruppe* i 3.klasse, og er sertifisert gruppeleder for *Dinosurskole i klasserommet*.

Skole 3 implementerte skoleprogrammet i 2008. Skolen skal gjennomføre et nytt program våren 2013, for å sikre at nytilsatte lærere har den samme kompetansen. Gjennom Bufetat tilbyr kommunen to foreldreprogram i året, med oppstart i september og februar. Det medfører at skolen kan anbefale foresatte å delta på foreldreprogram parallelt med at barna deltar på *Dinosurskole i smågruppe*. Skolen opplever foresattes deltakelse i varierende grad. *Dinosurskole i smågruppe* blir gjennomført av interne gruppeledere. Ingunn er gruppeleder i

Dinosurskole i smågruppe og har vært kontaktlærer for fire elever som har deltatt på programmet. Hun beskriver derimot bare én elev (3.klasse) i denne undersøkelsen. Tonje er kontaktlærer for fem elever som deltok på programmet i 1., 2. og 3. klasse. Hun er vikar for gruppelederne i *Dinosurskole i smågruppe*. Sara er kontaktlærer for én elev som deltok på programmet i 1.klasse. Hun har deltatt på workshop for *Dinosurskole i smågruppe* og ønsker å bli gruppeleder.

Tabell 1: En skjematisk fremstilling av informantene.

Skole	Lærer	Klassetrinn	Antall elever beskrevet	Foresatte deltatt på foreldreprogram	Deltakelse på kurs i skole og barnehageprogram	Kjennskap til andre program fra DUÅ
1	Marte	2.klasse	2	Nei	Oppstart januar 2013	Noe kjennskap til <i>Dinosurskole i klasserommet</i>
	William	3.klasse	3	Nei	Oppstart januar 2013	Observert gjennomføring av <i>Dinosurskole i klasserommet</i> .
2	Kjell	1.klasse	2	Ja	2005	Vært med på gjennomføring av <i>Dinosurskole i klasserommet</i> .
	Ingrid	3.klasse	1	Ja	2005	Gruppeleder for <i>Dinosurskole i klasserommet</i> .
3	Ingunn	3.klasse	1	Ja	2008	Gruppeleder i <i>Dinosurskole i smågruppe</i> siden 2008.
	Tonje	1.,2. og 3.klasse	5	I varierende grad.	2008	Vikar for gruppeleder i <i>Dinosurskole i smågruppe</i> .
	Sara	1.klasse	1	Begynte på foreldrekurs, men avsluttet andre gang.	2008	Ønsker å bli gruppeleder i <i>Dinosurskole i smågruppe</i> .

Fremstillingen av informantene viser et sammensatt utvalg, både ved lærernes kompetanse innen programmet, samt skolene og foreldrenes deltakelse.

4.1.2 Kontaktlærernes igangsetting av programmet

Det fremkommer av bakgrunnsinformasjon fra lærerne at ledelsen ved hver skole har vedtatt at skolen skal delta i *De utrolige årenes skole og barnehageprogram*. Implementeringen av dette programmet er en forutsetning for å gjennomføre *Dinosurskole i smågruppe*.

Implementeringskravet medførte at samtlige informanter hadde noe kjennskap til programmet før elevenes deltakelse på *Dinosurskole i smågruppe* (se tabell 1). To informanter, Ingunn

og Tonje (vikar), hadde i tillegg fungert som gruppeledere for gjennomføringen av programmet ved deres skole.

Lærerne beretter at de i ulik grad var aktive i prosessen med å vurdere hvilke tiltak som burde iverksettes, og hvilke elever som burde delta. Fem informanter fortalte at andre personer tilknyttet skolen hadde foreslått programmet. Marte fikk forespørsel fra ledelsen om ”*jeg hadde elever som jeg tenkte kunne passe inn i programmet. Slik sett var det jo jeg som foreslo de*”. Kjell fortalte at sosiallærer ”*kom med forslag på de to elevene mine. Det kunne jeg støtte veldig*”. Tonje mente det ble avgjort som et samarbeid mellom henne som kontaktlærer og gruppelederne som arbeider på SFO:

Det var vel delvis jeg og delvis gruppelederne. Jeg kjenner elevene fra klasserommet, og de kjenner elevene fra SFO. Noen av disse elevene har hatt litt ulik atferd på skole og SFO. Det har vel med rammer og gjøre, dette med forskjellige arenaer.

Fem informanter fikk henvisning fra andre personer tilknyttet skolen om å ta i bruk programmet. Derav fortalte tre informanter at ledelsen hadde spurt kontaktlærere for aktuelle klassetrinn om det var noen som hadde elever de syntes burde delta på *Dinosurskole i smågruppe*. Én informant fortalte at sosiallærer kom med forslag til hvilke elever som skulle delta. Én informant mente at forslaget delvis var hennes og delvis gruppelederne. Det synes ikke å være disse fem kontaktlærernes primært følte behov å igangsette programmet.

Ingunn og Ingrid avviker fra de andre informantene. Som kursholder for programmet og kontaktlærer for eleven fortalte Ingunn at hun hadde tatt avgjørelsen om elevens deltakelse. Ingrid fortalte at avgjørelsen ble tatt i samarbeid mellom henne og elevens foresatte:

Det var vel et forslag fra meg, i samråd med foreldrene. Vi måtte jo ha samtykke fra dem, om de var interessert i at han skulle få den muligheten. Vi skulle plukke ut noen, og det var han vi valgte. Nettopp fordi han var såpass spesiell som person. Han var ikke så utagerende mot andre, eller gjorde mye gale ting. Han trengte liksom ledetråder for hvordan opptre mot andre.

Selv om Ingrid kom frem til å bruke programmet, hadde skoleledelsen tydelig bedt henne om å velge noen til å delta. Med unntak av Ingunn, synes det dermed å være et behov hos skoleledelsen for å anvende programmet.

4.1.3 Følt behov med tanke på elevenes problematferd

Det kommer frem i informantenes beretninger av elevenes atferd før deltakelse i programmet at de fleste elevene hadde spesifikke problemer med flere av hovedtemaene i *Dinosauruskole i smågruppe* (se tabell 2). Lærerne uttrykte et behov for å hjelpe disse elevene, som var i risiko for å utvikle ytterligere psykososiale vansker.

Tabell 2: Antall problemområder relatert til hovedtemaene i programmet før deltakelse på *Dinosauruskole i smågruppe*.

	Mange problemområder (5)	Noen problemområder (3-4)	Få problemområder (< 2)
Antall problemområder før deltakelse på <i>Dinosauruskole i smågruppe</i>	3	6	6
Kontaktlærere	Ingunn, William og Sara	Kjell (2 elever), Marte (2 elever), William og Ingrid	Tonje (5 elever) og William

Antall problemområder gir et bilde av elevenes behov for hjelp. Hvert spesifikt område gir innblikk i form av vanske, og kontaktlæreres beskrivelser av disse gir innblikk i grad av vanske. Med flere problemområder synes elevene å være mer utsatte for nederlag og marginalisering. Det er interessant at seks av 15 elever hadde to eller færre problemområder. I disse tilfellene tyder det på at programmet er benyttet som (universal) forebyggende tiltak.

(i) Skolerelatert atferd

Seks av syv informanter beskrev atferd som brøt med klassens forventninger. Eksempler som kom frem var uro, vanskelig for å ta i mot beskjeder, rekke opp hånden og å vente på hjelp.

Et typisk utsagn er Martes generelle beskrivelse av to elever:

De har vel hatt ganske lik atferd egentlig. På den måten at de har vært urolig, veldig urolig egentlig. De har problemer med å sitte på plassen og gjøre det som er meningen at de skal gjøre i de forskjellige timene. Uro og vanskelig med å ta imot beskjeder, rekke opp hånden. Altså å følge reglene som gjelder i klasserommene.

Videre beskrev hun den ene elevens atferd som impulsstyrt: *"Han trenger veldig akutt hjelp, syntes han selv. Så han jakter på meg rundt i klasserommet. Selv om jeg er i andre enden av rommet, så kommer han bort og sier "jeg må ha hjelp nå!"*". Dette er i tråd med Kjells beskrivelse av to jenter som *"bare ropte ut i enhver situasjon og forventet at en lærer kom*

med en gang”. To informanter gir andre eksempler som viser problemer med forventet skolerelatert atferd. Sara fortalte at *”han var jo en slik som droppet å rekke opp hånden og bare buset ut med svaret”*, William mente at *”han kunne jo ikke ta i mot en beskjed. Hvis jeg ga en fellesbeskjed i klassen tok ikke han opp boken liksom”* og *”prøvde jeg å korrigere, eskalerte atferden”*. Disse sitatene viser elever som hadde vanskeligheter med konkrete skolerelaterte ferdigheter.

Flere informanter fortalte videre om elever som hadde problemer på andre områder relatert til skolearbeid, for eksempel samarbeid, konsentrasjon og overseelse av forstyrrelser. Disse ferdighetene er ikke like konkrete å vurdere, men likevel særs elementære for å gjøre sitt beste på skolen. Ingrid fortalte at samarbeid *”kunne være vanskelig, men det spørs akkurat hva det var. For var det noe han mestret, da bidro han. Da gikk han inn, var styrende og ville ha det på sin måte”*. Kjell sa at *”hun var så lett å avlede og ble forstyrret av det meste. Hvis det gikk noen på utsiden av rommet måtte hun vite hvem det var før hun fortsatte”*. Han fortalte videre:

Hun hadde så liten konsentrasjonsevne eller det var så kort mellom hver gang hun ble ukonsentrert. Det var bare en liten tanke eller en liten assosiasjon som skulle til før hun mistet konsentrasjonen. Og da måtte hun fortelle om det. Hvis jeg holdt opp et bilde av et eple, så kunne det komme ”jo, en gang var jeg hos bestemor...”. Hun sleit en del med å få ting gjort fordi hun lot seg forstyrre så lett. Også av seg selv.

Seks informanter beskrev elever som enten hadde en atferd som hindret eget læringsutbytte og/eller forstyrret medelever. Eksempler på atferd som hindret egne læringsbetingelser var lav konsentrasjon og problemer med å overse forstyrrelser. Kroppslig uro, verbale forstyrrelser og vanskelig for å følge klassens regler var gjennomgående eksempler på atferd som forstyrret medelever. William, Marte og Kjell beskrev i tillegg elever som hadde problemer med å ta imot atferdskorleksjoner eller tilsnakk uten at atferden eskalerte. Den syvende informanten, Tonje, opplevde at usikkerhet var den største utfordringen til hennes elever. Dette ga seg til uttrykk i passivitet og ikke direkte avvikende skolerelatert atferd.

(ii) Å gjenkjenne og forstå egne og andre følelser

Informantene mente at alle de 15 elevene som deltok på *Dinosaurskole i smågruppe*, i en eller annen grad, hadde vanskelig for å gjenkjenne og forstå egne og/eller andres følelser. Informantene kom med forskjellige eksempler på dette. Noen elever hadde lettere for å

gjenkjenne og forstå egne følelser enn andres, mens andre elever hadde vanskeligere for å gjenkjenne og forstå egne følelser enn andres. Dette ga seg til uttrykk ved for eksempel at elevene selv ikke opplevde at de gjorde noe galt, ikke klarte å lese egne eller andres sinnstilstander eller at de reagerte med uhensiktsmessige følelsesuttrykk, som å le eller gråte. Fem informanter (ikke Ingrid eller Ingunn) opplevde at elevene var flinkere til å gjenkjenne egne følelser enn andres. En typisk uttalelse fra intervjuene er Martes:

Begge er flinkere til å uttrykke egne følelser, enn til å se andres følelser. Hvis det har vært episoder der de har vært innblandet, og kanskje det er nettopp de som har gjort noe feil, ser de ikke det. Da må jeg sørge for at de skjønner at her var du innblandet, og her gjorde du også feil.

Kjell opplevde også at to elever hadde lettere for å gjenkjenne og forstå egne følelser enn andres. Han tror elevene ”ikke er så opptatt av andre. Det kan godt hende de prøver å hjelpe eller inkludere andre, men det er ikke så interessant for dem”. Disse sitatene beskriver selvsentrerte elever som har vanskelig for å ta andres perspektiv. Tonje bekrefter at dette er vanskelig for flere elever:

Det var nettopp derfor de var med. Både det å sette seg inn i, se og tenke over hvordan andre har det. Kanskje bli andre litt mer bevisst. De har reagert på måter hvor de ikke har tenkt over at andre også kan bli lei seg. De var ikke så ivrige til å lytte på andre.

Sitatet viser at disse elevene må lære at medelever kan ha andre følelser enn deres egne.

Tonje mente også at noen av hennes elever hadde vanskelig for å forstå egne følelser. Hun fortalte at ”de reagerte jo på ting, følelsesmessig, men de klarte ikke å finne ut og formidle hva som var problemet. Eller hva de følte inni seg”. De foregående sitatene viser elever som enten hadde vanskelig for å oppdage og forstå egne eller andre følelser.

I det følgende sitatet beskriver Ingunn en gutt som hadde problemer med å forstå både egne og andres følelser:

Han klarte ikke å se forskjellene i sinnstilstandene verken til seg selv eller til andre. Altså, når er du sint, når er du lei deg. Kan du både være sint og lei deg? Det med flere følelser. Selv om du ser et alvorlig ansikt, trenger ikke den personen å være sur.

Hun fortalte vider at *”det medførte at han fikk voldsomme sinneutbrudd eller upassende latterkramper”*. Sitatet beskriver en elev som hadde svak følelsesregulering. Flere informanter fortalte om det samme problemet, deriblant Kjell som sa at det var *”kort fra latter til gråt”* og William som sa *”at i stedet for å si nei hylte han alt han kunne”*. Dette viser at elevene hadde upassende reaksjonsmåter og viste lite konstruktiv atferd. Sett fra sosial-kognitiv læringsteori kan det tyde på at disse elevene hadde erfart at det lønner seg med slike utbrudd for slippe unna en oppgave eller et krav.

Alle informantene beskrev elever som hadde vanskelig for å oppdage og forstå følelser hos seg og/eller hos andre. Flere beskrev svak følelsesregulering som en følge av dette.

(iii) Problemløsning

Seks av syv informanter vurderte at de hadde minst én elev som viste en lite løsningsfokuseret atferd dersom det oppstod et problem. Den syvende informanten, Tonje, understreket at det ikke var elevenes sterkeste side, men at hun likevel ikke vurderte det som et problem.

Informantene beskrev situasjoner hvor elevene reagerer med å bli sinte, lei seg eller *”sladre til læreren”* i stedet for å prøve å løse problemet. De tre følgende uttalelsene er eksempler på dette. Ingrid beskrev at eleven *”fikk raptuser og ble kjempesint. Spesielt vanskelig var det de gangene han mente at det var rammene rundt som var problemet. Det gjorde at det var vanskelig å tilrettelegge for slike utbrudd”*. Ingunn fortalte om en elev som ble fysisk aggressiv mot medelever og *”svarte med knyttneven hvis det oppstod noe”*. Hun forklarte videre at *”så han en saks gikk han løs på både klær og unger med den”*. William beskrev ulike reaksjonsmåter hos sine tre elever:

To elever uttrykte vanligvis sinne. De var raske til å løpe til den nærmeste voksne for å informere hva andre hadde gjort mot dem. En av disse guttene kunne reagere med å slå medelever. [...] Den tredje eleven ble lei seg, trakk seg unna og gikk for seg selv.

Disse sitatene beskriver en atferd som er lite problemløsende. Beskrivelsene viser ulike reaksjonsmåter: fra elever som ble sinte og aggressive til elever som ble lei seg og isolerte seg. Flere av beskrivelsene viser elever med lav sinnekontroll. Felles for alle reaksjonsformene er at elevene ikke klarer å stå i problemet, og løse det på en tilfredsstillende måte. Strategiene de anvendte synes å forverre deres forhold til både medelever og lærere.

(iv) Sinnekontroll

Fem informanter, med unntak av Tonje og Marte, vurderte at de hadde elever som hadde lett for å reagere med sinne i ulike situasjoner. Det som gikk igjen av eksempler i disse beskrivelsene var å kaste gjenstander, bli aggressive og å vise sinne mot medelever eller voksne ved å skrike eller gråte. Kjell fortalte om to elever som ble sinte dersom det oppstod en ubehagelig situasjon: *”De var så impulsstyrte, begge disse jentene. De reagerte med et ubeherska sinne, og gjorde ting som å kaste ting eller velte stoler”*. Dette er i tråd med Williams elev som *”reagerte med et voldsomt sinne, skrek, veltet pulten og ble aggressiv mot medelever”*. Begge sitatene viser at elevenes lave sinnekontroll kunne gå utover andre. Dette kommer ytterligere frem i Saras uttalelse: *”Han kom alltid i konflikter når han først var sammen med noen. Da reagerte han med å skrike eller slå. Sikkert fordi han hadde lav selvkontroll, men også fordi han ikke hadde noen trening på å være sammen med jevnaldrende”*. Dette tyder på at elevens manglende erfaring med vennskap og lav sinnekontroll resulterte i en ond sirkel.

Ingunn fremhevet aspektet med relasjon til medelever. Hun beskrev en elev som hadde problem med å regulere sinne. Dette kom til uttrykk i hverdagslige situasjoner på skolen, for eksempel ved overganger mellom undervisningsaktiviteter eller i friminuttet. Hun sa at *”hvis noen tilfeldigvis kom borti han ble han kjempesint. Han tålte det ikke. Han eksploderte, begynte å skrike og gråte høylytt”*. Hun tror hans kraftige sinneutbrudd førte til at medelever ble redd han:

Alle i klassen var redd han, så han ble ikke så veldig forstyrret. For de turte ikke å forstyrre han. De turte ikke komme borti han. [...] Han ble aldri valgt til noen ting. Det var nesten en straff for de andre dersom han ble satt i lag med noen. De ville ikke være i nærheten av han.

Sitatet understreker at en konsekvens av lav sinnekontroll er medelevers redsel for eleven. Fem informanter beskrev elever som hadde lettere for å reagere med sinne enn det de opplevde som aldersadekvat. Eksempelene over viser at elevene hadde ulike reaksjonsmønstre, fra å kaste stoler og velte pulten til å reagere med verbale utbrudd og gråt. Informantene mente at sinneutbruddene var et resultat av lav selvkontroll, og at det var uheldig med tanke på vennskap.

(v) Vennskap og relasjoner med jevnaldrende

Informantene vurderte at 13 av 15 elever, med unntak av én elev hos Marte og én hos William, hadde vanskeligheter med å få og holde på venner. De beskrev elever som hadde vanskelig for å tre inn i en gruppe, vise turtaking i lek eller kom med upassende kommentarer og latter som såret andre. William fortalte at en elev *”sa så mye stygt til andre, også til bestekompien sin”* og en annen elev *”var så utagerende at han ikke klarte å vente på tur i lek eller høre på hva de andre har å si”*. Han fortalte videre at den samme eleven *”bare overså regler”*. Tonje mente at en elev *”hadde litt uheldige måter å ta kontakt på. Han dro med seg de elevene han ville leke med”*. Disse sitatene viser elever som mangler sosiale ferdigheter som er sentrale for lek og relasjon.

Manglende sosiale ferdigheter er i tråd med Martes beskrivelse av en elev som *”stadig måtte være litt ”morsom” utad i klassen og komme med tull og tøys de andre ble irritert av. Han skjønte ikke når det var nok”*. Hun tror denne oppførselen er en følge av *”at det er noe han ikke har skjønt i forhold til dette med å få seg venner”*. Sitatet viser at eleven mangler nødvendig kompetanse for å lykkes med vennskap. Dette gjelder også Ingunns elev hvor *”det bare ble styr og mas hver eneste gang han prøvde å få venner. Det endte opp med krancling og slåsskamp”*. Sitatet viser at eleven ikke mestret å få venner. Det er i tråd med Saras vurdering:

Han nektet å finne venner på skolen. Vi kunne faktisk ikke bruke ordene venn eller lek når vi snakket med han. Da skulle han hjem. Han hadde vel ingen gode assosiasjoner med vennskap. Jeg vet ikke hva bildet hans på venner og lek var. [...] Han trengte ikke venner, hadde nok med seg selv. Jeg tror han så på det å få seg en venn som en bortkastet arbeidsoppgave.

Det foregående sitatet fremhever at eleven ikke hadde *”lyst på venner”*. Fire informanter mente derimot at elever som hadde vanskeligheter med vennskap følte seg ensomme. Ingrid's beskrivelse er typiske for informantene:

Han var på et vis en einstøing. Han gjorde mange ting som de andre syntes var rart, som var stigmatiserende for han selv. Hvorfor han gjorde det var jo ikke så godt å vite, men han kunne krabbe rundt på gulvet, gjemme seg under pulten og si mye rare ting. Komme med utbrudd som var veldig lite aldersadekvate. Han kunne bli veldig lei seg og veldig sint. Han var frustrert over mange ting. Han slet sosialt, hadde få å leke med både på skolen og i fritiden. Jeg vil påstå at han var ensom.

Det foregående sitatet viser at dårlig følelsesregulering og lite aldersadekvat atferd førte til at eleven hadde få venner, og følte seg ensom. Ensomhet går igjen i Kjells beskrivelse av en elev som *”var innadvendt, og hadde store problemer med andre barn og å få venner. Hun klarte ikke å få venner og fikk ikke til å leke med andre”*. Han mente at en følge av manglende vennskap var at *”hun i perioder har vært deprimert. Trist fordi hun ikke fikk venner, eller klarer å gjøre slik som alle andre unger gjør”*. Dette samsvarer med Tonje som fortalte at *”det er klart han følte seg litt trist og ensom når han stadig inviterte medelever med seg, men alltid ble avvist”* og Marte som sa at *”jeg tror han var lei seg for at han ikke hadde en skikkelig bestevenn”*. Sitatene fremhever elever med få venner.

Ingrid og Marte fortalte videre at elevene gjerne ville bli venn med de *”kuleste i klassen”*. Ingrid sa at *”det er vel kanskje en kjent sak at de vil ha det ”uoppnåelige”*. Hadde han *”tatt til takke” med hvem som helst tror jeg nok han hadde hatt venner*”. Marte bekrefter dette: *”Han ville jo ikke leke med hvem som helst av guttene i klassen”*. Begge sitatene tyder på at elevene ikke var tilfreds med situasjonen.

Informantene vurderte at 13 elever i ulik grad hadde vanskeligheter med å få og holde på venner. De beskrev elever som generelt hadde lave sosiale ferdigheter, tok kontakt med andre med kontroll og overstyring, hadde lave lekeferdigheter og atferd som informantene karakteriseres som innadvendt eller utagerende. Fire informanter beskrev også elever som var lei seg, ensomme eller deprimert som en følge av få venner.

Samlet viser funnene i denne undersøkelsen at elevenes problematferd var høyst forskjellig, og kom til uttrykk på ulike måter. Fellestrekk er at problematferden i klasserommet virket undervisnings- og læringshemmende, og norm- og regelbrytende (Ogden, 2009).

Informantene var bekymret for sine elevers utvikling, og følte et behov for å hjelpe dem.

4.1.4 Diskusjon vedrørende implementering av *Dinosaurskole i smågruppe* ved de tre skolene

Programmet *Dinosaurskole i smågruppe* er nøye prøvd ut nasjonalt og internasjonalt, og viser gode forskningsresultater. Det stilles krav til autoriserte gruppeledere, samtidig som en detaljert manual medfølger programmet for å sikre at det gjennomføres i tråd med forskningen. Implementeringen av programmet på de tre skolene fulgt i denne studien, kan forstås ut fra en R-D-D-strategi (Skogen, 2004). Undersøkelsen viser at ønsket om å prøve ut

dette spesifikke programmet i seks av syv tilfeller kom fra personer i forskjellige ledende posisjoner på skolen. Dermed ble implementeringen basert på en overordnet beslutning hvor kontaktlærerne ble bedt om å gjennomføre oppfølgingen av de utvalgte elevene i klassesituasjoner. Deres positive respons kan ha sammenheng med problemene de erfarte at elevene hadde. Drivkraften i endringsprosessen vil likevel være påvirket av deres kjennskap til, tro på og eierskap til programmet.

Som det kommer frem hadde informantene ulik kunnskap om programmet, og hva slags oppfølging som kreves. De bidro med å avgjøre hvilke elever som skulle delta i ulik grad. Ingunn og Tonje (vikar) fungerte som gruppeledere og hadde et tydelig eierskap til og tro på programmet. Ingunn tok avgjørelsen av en elevs deltakelse i programmet selv, mens Tonje var noe delaktig i prosessen. Sara poengterte flere ganger i intervjuet at hennes måte å undervise på var gjennomsyret av strategier fra DUÅ allerede før elevens deltakelse på programmet. Hun spesifiserte positiv respons på ønsket atferd, ignorering av uønsket atferd og belønningsplaner. Hun visste imidlertid ikke at dette var strategier fra DUÅ før hun deltok på en workshop til *Dinosaurskole i smågruppe* etter elevens deltakelse. Der opplevde hun at kunnskapen hennes ble satt i system. Sara deltok ikke i avgjørelsen om elevens deltakelse på programmet. De tre overnevnte lærerne med klar eierskap til og kunnskap om programmet var på skole 3.

På skole 2 hadde Kjell vært med på å gjennomføre og Ingrid fungert som gruppeleder av *Dinosaurskole i klasserom*. De hadde begge god kunnskap om programmet. Ingrid var den av informantene, som ved siden av Ingunn som var gruppeleder, hadde såpass tro på og eierskap til programmet at hun selv foreslo en elevs deltakelse. Kjell var mindre delaktig i utvelgelsesprosessen, og godtok sosiallærers forslag om at to elever skulle prøve ut tilbudet.

William og Marte fra skole 1 fortalte at de fikk forespørsel om de hadde noen elever som kunne passe til programbeskrivelsen da deres skole skulle prøve ut programmet. De var dermed delvis delaktige i utvelgelsen av hvilke elever som skulle delta på programmet. Skolen innfridde implementeringskravet fra DUÅ om at skole- og barnehageprogrammet skal være implementert i forkant av gjennomføringen av *Dinosaurskole i smågruppe*. De aktuelle informantene begynte imidlertid ikke på dette programmet før elevene deres avsluttet sin deltakelse på *Dinosaurskole i smågruppe*. En kan spørre på om disse to informantene hadde forutsetninger for å følge opp elevene systematisk i klasserommet, og i hvilken grad de hadde

eierskap til tiltaket. En kan videre stille spørsmål ved hvorvidt implementeringspraksisen har påvirket elevenes problematferd.

Ut fra en P-S innovasjonsmodell er personalets ønske om endring en forutsetning for implementering av tiltak. Det følte behovet for endring (fase 1) kan være upresist og lite konkret (Skogen, 2004). Bakgrunnsinformasjonen viser at informantene hadde meldt bekymring for 12 av 15 elever i undersøkelsen, og at tilpassede tiltak allerede var igangsatt. Informantenes beskrivelser av elevenes problematferd før de deltok på programmet, tyder på at både elever og lærere hadde et behov for hjelp. Det kan derfor tenkes at informantene opplevde at *Dinosaurskole i smågruppe* kom som en følge av dette, og derfor var positive til ledelsens beslutning om tiltaket. Det faktum at informantene i ulik grad deltok i utvelgelsesprosessen med hensyn til hvilke elever som skulle delta, kan også ha påvirket deres generelle opplevelse av eierskap til programmet. Den andre fasen i en P-S prosess (problemdiagnose) er ivaretatt, men den tredje fasen (ressurser) synes å utebli da det ikke var en idédugnad eller evaluering av andre former for tiltak. Det kan tenkes at implementeringspraksisen kan ha påvirket lærernes reelle eierskap til programmet.

Studier peker på mange godt evidensbaserte tiltak som kan iverksettes på skolen, og at disse tiltakene gjennomgående ikke blir implementert på en systematisk måte (Drugli, 2008). I delkapittel 4.4 vil lærernes eierskap til programmet, implementeringspraksisen og skolens systematiske gjennomføring av programmet diskuteres videre.

4.2 Endringer i elevenes problematferd sett i forhold til *Dinosaurskole i smågruppes* hovedtema

For å vurdere hvorvidt og på hvilke måte *Dinosaurskole i smågruppe* påvirket elevers atferd, trengs en beskrivelse av atferden etter gjennomført tiltak. I dette delkapitlet gir informantene fyldige beskrivelser av elevenes sosiale funksjonsnivå relatert til de fem hovedtemaene i programmet. Informantene registrerte endring av elevers atferd i klasserommet hos 13 av 15 elever (én uten endring hos Marte og én forverring hos William).

4.2.1 Skolerelatert atferd

Seks informanter (med unntak av Marte) vurderte at minst én av deres elever viste endring i skolerelatert atferd i klasserommet. Flere informanter beskrev endringer som kan knyttets

direkte til konkrete ferdigheter de har trent på i *Dinosaurskole i smågruppe*. Williams uttalelse er typisk for disse beskrivelsene. Han fortalte at eleven *"klarer ganske bra å sitte på plassen sin, rekke opp hånden, følge beskjeder og sette i gang med oppgavene"*. Sitatet fremhever viktige aspekter ved skolerelatert atferd. Bedre skolerelatert atferd underbygges av Kjell, som mente at begge elevene hans *"hadde funnet seg noen strategier for hvordan de skulle starte en time. Det tok kortere tid å komme i gang med skolearbeid. De satt seg ned og fokuserte på en oppgave"*. De foregående sitatene viser at å lære konkrete skolerelaterte ferdigheter har hatt betydning for elevenes undervisningssituasjon.

Fem informanter (med unntak av Marte og Tonje) beskrev endringer hos elever som hadde hatt vanskelig for å følge regler. Saras beskrivelse er representative for de andre informantene: *"Han har kommet dit at han godtar regler. Han godtar dem uten å diskutere eller bli sint"*. Hun tror årsaken er at han *"endelig har forstått hva en regel er"*. Dette er i tråd med Ingunn's vurderinger. Hun mente at eleven endret sin regelbrytende atferd nettopp fordi han forstod hva en regel betydde. Hun fortalte at *"han hadde en veldig regelbrytende atferd, men det er ingen utfordringer med det nå. Det endret seg. Vi jobbet med regler til han forsto hva en regel var"*. Dette tyder på at elevene som deltok i programmet trengte eksplisitt opplæring i reglenes betydning. Økt forståelse førte til at elevene begynte å følge regler.

I tillegg til å lære konkrete skolerelaterte ferdigheter, handler dette hovedtemaet om at elevene skal gjøre sitt beste på skolen. Det innbefatter faktorer som delaktighet, konsentrasjon og motivasjon for skolearbeid. Tonje, som i utgangspunktet ikke syntes elevene hadde direkte problemer med skolerelatert atferd, opplevde at elevene hadde blitt mer aktive i undervisningen. Kjell registrerte endringer i konsentrasjonsevnen: *"Det er vel sikkert noe med modning å gjøre, men det er tydelig at hun har lært seg strategier for å holde fokus, som å høre på, lytte eller lese oppgaven for så å gjøre det hun skal"*. William fremhevet også fremgang i én elevs evne til å konsentrere seg: *"Han som hadde minst konsentrasjonsevne har hatt mest fremgang. Nå klarer han å konsentrere seg uten at jeg sitter ved siden av han"*. Begge sitatene viser en positiv utvikling i elevenes konsentrasjonsevne, en sentral faktor for å gjøre sitt beste på skolen. En annen sentral faktor er motivasjon. Ingrid fremhevet dette:

Og han jobba jo veldig, han ble veldig motivert for å jobbe bra når han var hos spesialpedagogen. [...] Etter hvert jobbet han mye mer med skolearbeid. [...] Jeg tror nok egentlig at han fikk større selvtillit på at jeg kan og at jeg får til ting og slik.

Hun sa videre at han ”*var veldig, veldig mottakelig for ros. Så det med ros og belønninger som klistremerker, fungerte godt*”. Dette sitatet fremhever at ytre stimuli som ros og belønning kan påvirke motivasjon for skolearbeid. Kjell hevdet at faglig utvikling også var en følge av at elevene ble bedre på skolerelatert atferd:

Plutselig da, har hun skjönt at hvis hun klarer å sitte og konsentrere seg. Hvis hun klarer å samle tankene om det og det, så kan hun klare å få til å lese. Da skjedde det en kjempeutvikling i løpet av 2-3 måneder.

De følgende sitatene viser at innlæring av konkrete skolerelaterte ferdigheter har hatt betydning for konsentrasjon, motivasjon og skolefaglig utvikling.

Marte var usikker på om det hadde vært endring i elevenes skolerelaterte atferd:

Jeg syntes det er vanskelig å si ja eller nei. Jeg merket en forbedring på han ene underveis. Kanskje litt roligere, kanskje klarte å sitte i ro litt lengre, kanskje klarte å jobbe litt bedre. Mens han andre, tenker jeg, at det er vanskelig å se noen endringer.

Seks informanter beskrev tydelige endringer i elevenes skolerelaterte atferd. Disse kan knyttes direkte opp mot ferdigheter elevene trener eksplisitt på i programmet, som blant annet å sitte på plassen sin, rekke opp en stille hånd og å følge beskjeder. Informantene beskrev dessuten direkte følger av disse forbedringene, for eksempel at elevene brukte kortere tid på å komme i gang med oppgaver, konsentrerte seg bedre og holdt fokus på oppgaven. Andre viktige faktorer, for eksempel økt motivasjon for skolearbeid og økning i leseferdigheter, ble også fremhevet.

Det synes dermed som at forbedret skolerelatert atferd både har en direkte effekt for elevenes deltakelse i klassen, og en utvidet effekt med hensyn til innlæring, motivasjon for skolearbeid og skolefaglig utvikling.

4.2.2 Å gjenkjenne og forstå egne og andres følelser

Fem informanter vurderte at minst én elev hadde blitt flinkere til å gjenkjenne og forstå egne og/eller andres følelser. Informantene beskrev ulike måter dette kom til uttrykk på, for eksempel at de ble flinkere til å sette ord på egne følelser, kommuniserte bedre og klarte å lese andres følelsesuttrykk.

To informanter, Sara og Ingunn, vurderte at deres to elever hadde hatt en positiv utvikling med hensyn til å forstå egne følelser. Sara fortalte:

Han begynte plutselig å forstå de ulike følelsene han hadde. Jeg tror det hjalp at han forstod at det finnes andre ord og følelser enn å være sint og glad, det finnes alt i mellom også. Han har blitt en mer harmonisk gutt.

Ingunn sa:

Når han lærte seg å sette ord på følelser og hvilke tilstand han var i kunne vi plutselig snakke. Han kunne komme på skolen en morgen å si at "i dag er jeg i dårlig humør". Det kunne han ikke tidligere. Og da kunne jeg svare at "jeg skjønner at du er i dårlig humør i dag. Hva kan vi gjøre for at denne dagen skal bli bedre?" Så fant vi strategier og løsninger sammen. Nettopp som følge av at han klarte å beskrive egne følelser.

Begge de foregående sitatene viser at en forutsetning for å oppdage og forstå egne følelser, er kunnskap om hvilke følelser som finnes. Ingunn erfarte også at bedre forståelse av egne følelser hadde positive følger for elevens kommunikasjonsferdigheter.

Sara og Ingunn vurderte videre at disse to elevene også hadde vist fremgang i forståelse av andres følelser. Ingunn fortalte: *"Han lærte seg å forstå medelever når han lærte å lese ansiktsuttrykk. Det minsket antallet konflikter også, det at han forstod"*. Sara sa at *"fordi han klarte å lese andre klarte han å reagere annerledes ovenfor dem"*. Begge sitatene viser en positiv utvikling i å lese og forstå andre. Kjell hadde tilsvarende vurdering: *"Det har absolutt forandret seg, absolutt blitt bedre. Nå klarer de å sette seg inn i og forstå at andre slår seg, har det vondt eller morsomt"*. Tonje tror at å lære om ulike følelser kan ha positiv betydning for å forstå andre:

Jeg tror det å lære om ulike følelser hjelper på empatidelen. Det at du kan vise en ting utad, men ha det annerledes inni deg. Hvis de først lærer det om seg selv, klarer de i større grad å overføre det til andre. Jeg tror det øker forståelsen for at andre kan ha ulike følelser enn deg.

De foregående sitatene viser at Sara, Ingunn, Kjell og Tonje mente at elevene hadde hatt positiv utvikling i å forstå seg selv og andre. Det ser ut som at elevene måtte klare å oppdage og forstå egne følelser før de klarte å forstå andres følelser.

Ingrid mente det var tydelig å se at en elev hadde lært om følelser, men at han hadde vanskelig for å relatere dem til seg selv:

Å forstå andres følelser var kanskje lettere for han noen ganger. Han kunne være veldig flink til å gi råd. Når vi hadde klassemøter og snakket om ting, da hadde han mange gode råd å gi. De var helt etter boka. Han var nok veldig slik, som var litt regelstyrt. Så han hadde noen råd å gi, som han hadde lært.

Dette sitatet viser at eleven hadde lært om følelsestemaet, hvilke ga seg til uttrykk ved at han er ga medelever råd. Sitatet viser også at han ikke klarte å ta i bruk kunnskapen selv.

En informant vurderte at eleven misforstod andres følelser i like stor grad som før deltakelse på programmet. William fortalte:

Jeg tror ikke han skjønner at en handling kan ha konsekvenser. Jeg tror ikke han forstår at ting kan føles annerledes for andre, for eksempel at andre får vondt. Jeg må ha en lang samtale med han i etterkant av slike situasjoner for at han skal forstå det. Fortelle han det.. [...] Så kan han si unnskyld, og gjøre akkurat det samme et halvt minutt senere. Han forstår nok heller ikke hva som ligger i unnskyld. Han kan smile og le mens han sier unnskyld.

Dette sitatet viser en elev som sannsynligvis har lav/manglende empati.

Det er stor variasjon i informantenes erfaringer knyttet til følelsestemaet. Fire informanter opplevd klar fremgang, Ingrid beskrev en atferd som var ytre regelstyrt mens William og Marte ikke opplevde endringer hos elevene sine.

4.2.3 Problemløsning

Fem informanter opplevde at elever som hadde lært seg nye problemløsningsstrategier, reduserte antallet konflikter. De beskrev strategier som å høre på andre, oppdage og forstå medelevers følelser samt å tolke og forstå situasjoner. Selv om Tonje i utgangspunktet ikke vurderte at elevene var dårlige problemløsere fortalte hun at ”de har blitt flinkere til å høre på hva andre har å si. Det har ført til at det er lettere å komme å løse problemet og komme seg videre”. Sitatet viser at å lytte til andre kan være en god strategi for problemløsning. Ingunn nevnte at en annen strategi var å ”lese andre”:

Han var daglig i krangel med medelever, og løsningen på alle problemer var å slå.

Det har endret seg fordi han klarte å lese andre, og reagere annerledes ovenfor andre. Han forstår hva som skjer og klarer å lese av situasjonen. [...] Han klarte etter hvert å se selv: "Hva kan jeg gjøre og hva kan de andre gjøre?"

Begge de foregående sitatene beskriver elever som har lært seg gode strategier for å løse problemer ved å lytte og lese andre. Ingunn fremhevet reduksjon av fysiske konflikter. Dette samsvarer med en uttalelse fra William: *"Han krangler fortsatt med andre, men han er langt mindre fysisk truende"*. Selv om eleven fortsatt havner i konflikter tyder sitatet på at han har fått bedre selvkontroll. Det er rimelig å anta at han er på vei til å bli en bedre problemløser. Dette er i tråd med Kjells vurdering:

Hun vil vel egentlig melde problemet til meg først, slik at jeg kan styre løsningsprosessen. Hun vil at jeg skal ramse opp alternative løsninger som hun kan velge mellom. Hun kan på en måte teknikkene, men trenger nok litt mer push enn medelevene for å løse problemet.

Sitatene til William og Kjell tyder på at problemløsningsstrategiene ikke er inkarnert. De foregående sitatene har antydning av ulike strategier som førte til at elevene ble bedre problemløsere. Saras uttalelse skiller seg fra disse:

Han har bygd opp en særlig tillit til meg, men også hun andre kontaktlærere. Den tillitten er ekstremt viktig for han. For eksempel i går rakk vi ikke en belønning. Da vet han at det ikke handler om urettferdighet, men at jeg glemte det. Jeg tror han føler han blir både hørt og sett. Og ikke minst tatt på alvor. Han opplever ting som mer rettferdig, og håndterer derfor ting på en helt annen måte.

Sitatet fremhever tillit til læreren som årsak til fremgang i problemløsning.

Fem informanter, med unntak av Marte og Ingrid, vurderte reduksjon i antall konflikter. Det var likevel variasjon i beskrivelsene av hvorvidt elevene klarte å benytte seg av problemløsningsstrategier på egenhånd.

4.2.4 Sinnekontroll

De fem informantene som beskrev elever med dårlig sinnekontroll registrerte en endring. Tonje og Marte vurderte ikke lav sinnekontroll som et problemområde. William registrerte ingen forbedring i sinnekontroll hos én elev. De følgende sitatene beskriver en positiv utvikling. Sara mente at *"han tør å si i fra mer nå. Før ble han bare sint. Det er nesten slik at vi ikke ser han sint lenger. Vi ser at han er irritert og frustrert, men sint er liksom borte"*.

William har en tilsvarende erfaring: ”han blir ikke like sinna nå. Han klarer å kjenne hvis, eller når han blir sint. Han kjenner at sinnet kommer”. Det er tydelig at begge elevene har opparbeidet bedre selvkontroll. Utvikling av selvkontroll går igjen i Kjells uttalelse om en elev som tidligere viste et voldsomt sinne i klasserommet:

Hun klarte plutselig å beherske seg, hente seg inn igjen. Hun skjønner hvis jeg snakker til henne når hun er sint. ”Ja, jeg ser du er sint. Det er lure å snakke med meg, fortelle meg hva det er”. Da kan hun svare: ”Ja, for det hjelper jo ikke at jeg er så sint”, eller ”Det hjelper meg mer dersom jeg klarer å si det”. Hun er en reflektert jente. Det har vært morsomt å se denne utviklingen.

De tre foregående sitatene viser at utvikling av selvkontroll tydelig henger sammen at elevene har fått en bedre forståelse av egen følelsestilstand. Det at elevene klarte å kontrollere sinnet sitt i større grad, kan muligens ha påvirket elevenes evne til problemløsning.

Ingunns sitat skiller seg fra de foregående. Hun gjenfortalte en samtale med moren til en elev:

Han hadde vært veldig sint og stengt seg inne på vaskerommet. Det hadde det gått en liten stund, før han åpnet døren, og sa: ”Forresten mamma, har vi ikke noe skilpaddeskall her?”. Han visste jo det, at vi hadde usynlige skall også. Men da var han vel såpass sint, at han kunne tenkt seg et ordentlig skilpaddeskall å gjemme seg inne i. Han skjønte prinsippene, og skjønte hva han skulle gjøre.

Dette sitatet viser en elev som tar i bruk metaforen med ”å trekke seg inn i et skilpaddeskall”, og prøver å ta i bruk verktøy fra *Dinosauruskole i smågruppe*.

Informantene hadde ulike beskrivelser av hvorfor elevenes sinnekontroll ble bedre. De fortalte om ulike prosesser som kan ha bidratt, for eksempel elevers refleksjoner, oppmerksomhet på egen følelsestilstand og bruk av metaforer.

4.2.5 Vennskap og relasjoner med jevnaldrende

Informantene vurderte at det hadde skjedd positiv utvikling hos 12 av 13 elever som hadde vanskeligheter med vennskap. De fremhevet faktorer som trygghet, bedret kommunikasjon og sosiale ferdigheter knyttet til lek.

Sara gjenfortalte en samtale med moren til en elev som tidligere hadde store problemer med å være sammen med jevnaldrende. Samtalene illustrerer hvordan dette temaet har påvirket elevenes hverdag:

Det som handler om empati- og sosiale delen, tar moren til tårer. Forrige uke var hun her. Hun sa: "Er du klar over hva du gjør med meg som mor? Å se dette her, at han kommer på skolen, så kommer det unger og prater med han, så prater han med dem.

Samtalen viser positiv utvikling i elevens vennskapssituasjon. De følgende sitatene viser flere positive endringer knyttet til vennskapstemaet. Marte fremhevet dette temaet som spesielt viktig for den ene eleven:

Han som ikke har venner har alltid prøvd å bli venner med han som han gikk på kurs sammen med. Det at de har fått en relasjon hjelper nok på at han klarer å slappe litt mer av, slipper å tømme seg hele tiden.

Sitatet viser at bedre relasjon til en medelev førte til at eleven kunne slappe av. Det kan knyttes til trygghet, som Tonje fremhevet som en viktig faktor i vennskap: "Han har blitt tryggere og lært seg nye måter å ta kontakt på. Han har blitt tryggere på det å gå inn, når andre holder på å leke i utgangspunktet". Hun understreker trygghetsfaktoren ytterligere i følgende sitat:

En var ganske fagrettet. Han slipper seg litt mer løs, og har litt mer humør og sprell i rumpa. Han har egentlig blitt litt mer på nivå med ungene. Han var litt minivoksen, og veldig fagrettet før. Han har blitt litt tryggere, blikket hans flakker ikke så mye. Han er ikke så utrygg på det å ta kontakt med andre lenger.

De to foregående sitatene viser at Tonje vurderte trygghet som særlig relevant for at elevene skulle klare å ta kontakt med andre. Hun beskrev en tredje elev, som skiller seg fra de to foregående elevene:

Han eleven som ikke har heldig måter å ta kontakt på. Han som dro med seg de elevene. Han er fortsatt litt brå, men tar kontakt på en bedre måte. Ikke med kontroll og overstyring, men prøver å gå inn i diskusjoner, selv om han egentlig vil ha det slik som han tenker. Han er på god vei.

Dette sitatet viser at eleven hadde lært seg nye måter å ta kontakt med andre på. Det kan muligens føre til at det er lettere for han å få venner. Kjell mente også at én av hans elever

hadde lettere for å få venner. Eleven hadde tidligere hatt et ønske om å bli venn med de andre jentene i klassen. Kjell fortalte:

Hun har klart å få venner. Klart å få til å være sammen med de andre jentene. [...] På aktivitetsskolen og i friminuttene, løper hun nå ut og leker og er sammen med andre. Og klarer på en måte å skjønne at for å samarbeide i lek, da må ikke bare hun bestemme, men alle må bestemme.

Kjell fortalte at eleven klarte å bli venn med de andre jentene i klassen, og belyser vellykkete situasjoner fra aktivitetsskolen og friminutt.

De to følgende sitatene viser at selv om det har skjedd en positiv utvikling, har elevene fortsatt vanskeligheter knyttet til vennskap. Ingunn fortalte om en elev som fremdeles hadde vanskeligheter med vennskap utenfor skolen: *”På skolen fungerer han helt annerledes. Her er det mange han er i lag med, å gjøre ting i lag med. Han vil nok beskrive at han har mange venner på skolen”*. Ingrid beskrev en elev som gradvis ble mer godtatt av medelever: *”Det er nok litt sånn at dype relasjoner og vennskap med andre barn, det har han fortsatt ikke, men han har blitt mer akseptert”*. Begge sitatene understreker at elevene har hatt en positiv utvikling, selv om de fortsatt har en vei igjen. William antydte forverring i én elevs situasjon.

Flere elever har fortsatt utfordringer knyttet til vennskap. Likevel var informantene jevnt over positive. Flere informanter mente at elevene hadde lært ferdigheter som er viktig for vennskap, for eksempel nye måter å ta kontakt med andre på, lekeferdigheter og samarbeid. Humor og trygghet ble også nevnt som faktorer som førte til en bedre relasjon til jevnaldrende. En kan anta at bedre relasjon til medelever kan være av stor betydning for de enkelte elever.

4.2.6 Diskusjon vedrørende endringer i elevenes problematferd sett i forhold til *Dinosauruskole i smågruppes* hovedtema

Informantene hadde fyldige beskrivelser av elevenes atferd før og etter deltakelse på *Dinosauruskole i smågruppe*. Basert på dette, kan forholdet mellom problemområder før og etter deltakelse i programmet illustreres i en tabell.

Tabell 3: Sammenligning av omfang av elevenes problematferd før og etter deltakelse på *Dinosurskole i smågruppe*.

	Mange problemområder (5)	Noen problemområder (3-4)	Få problemområder (< 2)
Antall problemområder før deltakelse på <i>Dinosurskole i smågruppe</i>	3	6	6
Kontaktlærere	Ingunn, William og Sara	Kjell (2 elever), Marte (2 elever), William og Ingrid	Tonje (5 elever) og William
Antall problemområder etter deltakelse på <i>Dinosurskole i smågruppe</i>	1	4	10
Kontaktlærere	William	Kjell, Sara, Marte & Ingunn	Tonje 5, Marte. William, Kjell, William & Ingrid

Tabellen viser hvorvidt informantene vurderte at elevene hadde redusert antall problemområder etter deltakelse i programmet. Én elev (hos William) har fremdeles ”mange” problemområder. Williams beskrivelse tyder på at det er en forverring av denne elevens atferd. To elever (én hos Sara, og én hos Ingunn) har redusert sine problemområder fra ”mange” til ”noen”. Fire elever (én hos Kjell, én hos William, én hos Ingrid og én hos Marte) har redusert sine problemområder fra ”noen” til ”få”. Informantene vurderer reduksjon av problemområder hos seks av 15 elever. De seks elevene med opprinnelig ”få” problemområder har fremdeles ”få” typer problemområder. To elever med ”noen” problemområder (én hos Kjell, én hos Marte) viser ikke reduksjon av antall problemområder. I alt vurderer informantene at åtte av 15 elever ikke viser reduksjon av antall problemområder etter deltakelse på programmet. Med mulig unntak av Williams ene elev, har disse elevene heller ingen forverring. Resultatene i min undersøkelse tyder dermed på at å delta i programmet ikke nødvendigvis fører til reduksjon av antall problemområder. Det er derimot umulig å vite om det kan bli færre problemområder i fremtiden der hvor programmet følges opp videre i klasserommet.

For å danne et bedre inntrykk av på hvilke måte *Dinosurskole i smågruppe* har ført til reduksjon av problematferd hos enkeltelever i klasserommet, kan man se på endringer av problematferd relatert til hovedtemaene i programmet. Slik dannes også et inntrykk av hvor betydningsfullt hvert tema har vært for å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

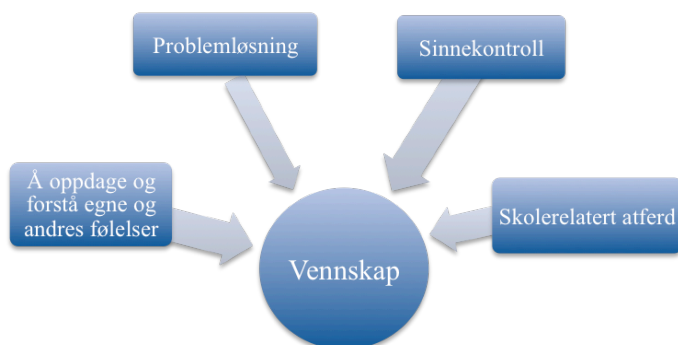
Alle syv informanter i mitt studie var opptatt av elevenes vennskap. Med unntak av én elev hos Marte og én hos William, vurderte de at de 13 andre elevene i ulik grad hadde vanskeligheter med dette. Vanskene kan muligens være et resultat av ikke å mestre ferdighetene relatert til de andre hovedtemaene i programmet. Rose-Krasnor (1997, ref. i Hagen, Lassen, Midkiff & Vedeler, 2006) oppsummerte forskning om sosial kompetanse de siste 20 årene, og endte opp med fire kategorier. Den siste kategorien handler om funksjonelle tilnærminger, og innebærer blant annet menneskets behov for sosiale forhold. Det trekkes frem tre overordnede målområder for å lykkes med vennskap og lek (Guralnick, 2001).

Disse målområdene kan relateres direkte til hovedtemaene i *Dinosurskole i smågruppe*. Det første målet er å lære hvordan en kan få adgang til kameratgjengen, på en slik måte at man får være med på leken. For å lykkes med dette må man være i stand til *å oppdage og forstå følelser hos seg selv og andre*. Denne forståelsen medfører at man er i stand til å lese ulike situasjoner. Det andre målet handler om å være aktiv medspiller i leken. Dette innebærer å vise aldersadekvat atferd i ferdigheter som forventes, for eksempel å følge regler og å samarbeide. Dette er ferdigheter som øves på i hovedtemaet *skolerelatert atferd*. Det tredje målet er måten man håndterer eventuelle konflikter på, som det øves direkte på i *problemløsning*. Det siste hovedtemaet i *Dinosurskole i smågruppe* er *sinnekontroll*. Dette ligger utenfor målområdene det refereres til over, men er en viktig forutsetning for å lykkes med samtlige av de tre. Den klare sammenhengen mellom de tre målområdene og hovedtemaene i *Dinosurskole i smågruppe*, kan illustreres på følgende måte:

→ 1. Å få adgang ↔ Å oppdage og forstå følelser hos seg selv og andre
Sinnekontroll → 2. Medspiller ↔ Skolerelatert atferd
→ 3. Konflikter ↔ Problemløsning

Det kan dermed se ut til at elevene må mestre ferdigheter fra de andre hovedtemaene i *Dinosurskole i smågruppe* for å lykkes med vennskap.

Figur 2: Sammenheng mellom de fem hovedtemaene i *Dinosauerskole i smågruppe*.



Figuren illustrerer hvordan ferdigheter fra de andre hovedtemaene påvirker vennskap.

Hypotesen baseres på utsagn fra informantene i min undersøkelse. Bedre skolerelatert atferd i klasserommet fører til at medelever får et mer positivt syn på eleven. Ved å styrke elevens ferdigheter i problemløsning, tør andre elever å leke med vedkommende. Bedre sinnekontroll gjør at medelever ikke er redd for eleven, og bedre forståelse av seg selv og andre medfører at man er i posisjon til å tre inn i vennskap. Dette kan også tyde på at elevene utvider sitt nettverk i skolesammenheng, noe som er en beskyttende form for resiliens.

I mitt materiale skiller også endring i skolerelatert atferd seg ut. Seks av syv informanter kunne tydelig se endringer i elevenes problematferd i klasserommet. Informantene trakk frem forbedringer i konkrete ferdigheter, for eksempel å rekke opp en stille hånd, vente på tur og å følge beskjeder. Det kan dermed se ut som om den spesifikke treningen av ferdigheter har ført til forbedring i skolerelatert atferd. Webster-Stratton (2005) påpeker at sosiale ferdigheter kan læres, og at det å lære hensiktsmessige sosiale ferdigheter fører til at mindre hensiktsmessig atferd avlæres. Informantene fremhever også elevenes bedre forståelse av regler. Ferdighetstreningen synes således å ha bidratt til økt forståelse og betydning av regler. Det kan videre ha ført til at elevene i større grad vet hva som forventes av dem.

Informantene trekker også frem at dette temaet har hatt heldige virkninger utover den konkrete atferdsendringen, for eksempel økt skolefaglig motivasjon, faglig utvikling og at det er lettere for læreren å oppnå god relasjon til elevene. At en så vidt stor del av informantene opplever forbedring av skolerelatert atferd, bekrefter antakelsen om at disse elevene trengte mer eksplisitt trening av ferdigheter som forventes i klasserommet.

Tre informanter fremhevet at resten av klassen profiterte på at elevene fikk bedre skolerelatert atferd. Forbedring av skolerelatert atferd har altså medført at medelevers holdning til aktuelle elevene har bedret seg, hvilket har resultert i økt grad av akseptering og inkludering. Dette kan igjen påvirke elevenes selv vurdering: I stedet for å se på seg selv som en spesiell elev (som skaper uro) som er marginalisert, kan eleven identifisere seg selv som en vanlig elev som deltar i klassesamfunnet (Lassen & Breilid, 2010).

Fem informanter vurderte at antallet konflikter hadde blitt redusert. To av disse informantene mente at selv om elevene ikke klarte å løse problemer på egenhånd, hadde de registrert en positiv utvikling. Elevene kunne for eksempel i større grad veiledes gjennom en løsningsprosess. Informantenes vurderinger gir grunn til en antakelse om at deltakelse på *Dinosauruskole i smågruppe* har resultert i nye mestringsstrategier med hensyn til problemløsning. Det kan også tenkes at bedre sinnekontroll førte til færre konflikter. Tre informanter beskrev et voldsomt sinne hos sine elever før deltakelse i programmet. Beskrivelsene tyder på at elevene hadde svake evner til følelsesregulering, for eksempel å regulere latter og gråt. Skårderud et al. (2010) kaller en slik reaksjon å "handle i affekt". Når en elev handler i affekt er det vanskelig å skille mellom ulike følelser, forstå innholdet i de ulike følelsene og å tilpasse seg situasjonen. De tre informantene erfarte imidlertid at elevene fikk bedre sinnekontroll etter deltakelse på programmet. Konkrete strategier som for eksempel "å trekke seg inn i det usynlige skilpaddeskallet", synes således å kunne føre til bedre sinnemestring. Det kan også tenkes at følelsestemaet, med hensyn til å oppdage og forstå følelser hos seg selv og andre, har hatt effekt på utvikling av selvkontroll. Følelsestemaet kan dessuten ha bidratt til at elevene ble flinkere til å lese situasjoner og dermed feiltolket i mindre grad.

Diskusjonen over viser at det å skille mellom hovedtemaene, på en måte som det er gjort i denne undersøkelsen, kan fremstå som kunstig. Det ser ut som at hvert hovedtema er viktig for utvikling av sosial kompetanse, og således at hovedtemaene i stor grad glir over i og kompenserer for hverandre. Gjennom rollespill har elevene blitt eksponert for og fått mulighet til å øve på ferdigheter og situasjoner de ikke mestrer. I tillegg til å lære konkrete ferdigheter, kan det tenkes å ha styrket elevenes resiliens (utfordringsmodellen).

Dinosauruskole i smågruppe tar blant annet sikte på å styrke elevenes empati, da manglende empati ser ut til å være en risikofaktor for å utvikle ytterligere psykososiale vansker. I det

følgende blir imidlertid begrepet ”empati” erstattet med ”mentalisering”. Som tidligere nevnt, inneholder dette en selvrefleksiv og en mellommenneskelig komponent, og slik sett samsvarer begrepet bedre med hovedtemaet *å oppdage og forstå egne og andres følelser*. Den positive utviklingen fem informanter registrerte i elevenes evne til *å oppdage og forstå egne og andres følelser*, kan muligens forklares ut fra at de fikk bedre mentaliseringsevne. Denne hypotesen bygger på tre aspekter som tyder på at elevene hadde svak mentaliseringsevne før de deltok i programmet.

For det første er kjernen i mentalisering *å se seg selv utenfra og andre innenfra*. Dette fremheves også som en nøkkelkompetanse i regulering av følelser. Flere informanter fremhevet at å kontrollere, regulere og nyansere følelsesuttrykket var utfordrende for disse elevene. Informantene skildret ulike episoder hvor elevene ikke brukte akseptabelt følelsesuttrykk, for eksempel at de gråt hvis de ikke fikk viljen sin, skrek eller slo hvis de ble sinte og lo høyt i upassende situasjoner. God mentalisering fremmer regulering av følelser og affekter (Skårderud et al, 2010). For det andre ble det beskrevet elever med lav kompetanse i å fortolke seg selv og/eller andre. Dette kan være et tegn på svak mentaliseringsevne. For det tredje kan svak mentaliseringsevne ses i sammenheng med vanskeligheter med vennskap. En forutsetning for å lykkes med vennskap er evnen til å stå i relasjon til hverandre. Dette innebærer å være i stand til å ta hverandres perspektiv, og å kunne justere seg når det gjelder egne og andres behov. Denne følsomheten for egne og andres følelser er en grunnkomponent i sosial kompetanse. I min undersøkelse beskrev fem informanter forbedringer relatert til disse aspektene.

De 15 elevene som omtales i denne studien, var utsatt for ulike typer risiko av biologiske og miljømessig karakter. Elevene kan i hovedsak plasseres i det mellomste sjiktet, *elever i moderat risiko* i figuren til Nordahl et al. (2003) (se figur 1, s. 19). Elevutvalget i denne undersøkelsen tilsvarer 8,6 % dersom informantene i gjennomsnitt har 25 elever i hver klasse. Dette elevtallet samsvarer med figuren, som viser at antall elever i moderat risiko (i store bykommuner) er ca. 5–10 %. På hvilken måte kan deltakelse i *Dinosauerskole i smågruppe* påvirke en elevgruppe som er i moderat risiko? Ut fra beskrivelsene av elevenes problematferd før og etter deltakelse i programmet, ser man endring i atferd hos 13 av 15 elever. Det tyder på at programmet kan fungere som et kompensatorisk tiltak (resiliens) for elever som ikke utvikler tilstrekkelige sosiale ferdigheter i en naturlig kontekst. Selv om

Dinosaurskole i smågruppe ikke har ført til reduksjon av antall problemområder hos alle, kan dette likevel være starten på en prosess hvor elevene utvikler nye mestringsstrategier.

Én elev hos William skiller seg derimot ut. Han hadde like mange problemområder også etter å ha deltatt i programmet. William mener at problematferden har eskalert, særlig med tanke på vennskap. Han trekker frem manglende empati og forståelse for andre som særlig utfordrende. Det kan tenkes at denne eleven bør plasseres i det øverste sjiktet i figuren til Nordahl et al. (2003) (se figur 1, s. 19). Det tyder på at denne eleven har for store vansker til at *Dinosaurskole i smågruppe* kan hjelpe han. I et slikt tilfelle ville det trolig vært mer hensiktsmessig med et indikert tiltak.

4.3 Utvikling av elevenes selvoppfatning

Det overordnede målet med *Dinosaurskole i smågruppe* er å fremme elevens positive selvoppfatning. Som tidligere nevnt forstås selvoppfatning som summen av alle inntrykk og tanker en har om seg selv. Basert på tidligere erfaringer skapes en forventning til hvordan man er og hvem man er. Selvoppfatningen handler også om hvor en plasserer seg selv i forhold til andre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I dette delkapitlet diskuteres lærernes refleksjoner om utvikling av elevens selvoppfatning etter deltakelse på programmet.

I *Dinosaurskole i smågruppe* trener elevene på spesifikke sosiale ferdigheter. Tanken er at elevene skal integrere ferdighetene som en del av sitt selvbylde, gjennom opplæring og gjentatte mestringserfaringer. Utvidelse av selvbylde kan føre til at eleven får en mer positiv selvoppfatning. I det følgende presenteres først lærernes refleksjoner om elevenes selvoppfatning før deltakelse på programmet, og deretter lærernes skildringer av endringer. Videre presenteres hvilke positive erfaringer og mestringsopplevelser lærerne bedømmer som sentrale for elevenes trivsel, og til slutt betydningen av elevenes språklige ferdigheter. Samspillet mellom atferd, følelser og tanker diskuteres opp mot selvoppfatning.

4.3.1 Selvoppfatning

Informantene beskrev elever de mente hadde positiv, negativ eller blandet selvoppfatning før deltakelse på *Dinosaurskole i smågruppe*. Én elev ble vurdert med positiv selvoppfatning. William sa at ”jo, jeg tror han ser ganske positivt på seg selv jeg. Han har ganske positive tanker om seg selv. Han er i grunn helt sikker på at han er helt konge på alle områder”. Tre

informanter var usikre på elevens selvoppfatning. De følgende sitatene beskriver elever informantene ikke ønsket å klassifisere med verken en positiv eller negativ selvoppfatning. Ingrid fortalte om en elev som tilsynelatende var tilfreds med seg selv:

Han har liksom vært tilsynelatende tilfreds med seg selv hele tiden. [...] Han syntes det har vært helt greit, i alle fall har han vært tilsynelatende likegyldig. Men om han er det, det er en helt annen sak. Det tror jeg kanskje ikke. Man skulle tro at han burde vært misfornøyd med seg selv og sin egen livssituasjon.

Marte beskrev en elev som hadde mange venner og var godt likt av medelever. Samtidig hadde han faglige svakheter:

Det er vanskelig å si. Han har alltid vært veldig tøff og hatt mange venner. Jeg tror på mange måter at han føler seg litt halv-tøff. Samtidig så vet han sikkert veldig godt at han... Fordi han er såpass lat på skolen, så blir han jo dårligere enn de andre.

Det siste sitatet illustrerer kompleksiteten i selvoppfatning. Samtidig som eleven hadde gode sosiale forutsetninger, påvirket andre faktorer (faglige svakheter) selvoppfatningen i negativ forstand. Tonje var også usikker på hvordan hun skulle klassifisere elevenes selvoppfatning før deltakelse på programmet. Hun mente at selvoppfatning var kompleks, og vanskelig å vurdere: ”Selvoppfatningen blir formet av hvordan elevene ser på seg selv, også i forhold til andre. Disse elevene er preget av usikkerhet”. De tre foregående sitatene kan tyde på at informantene i mitt materiale syntes det var vanskelig å vurdere elevenes selvoppfatning.

Fire informanter oppfattet at de hadde minst én elev med negativ selvoppfatning. I følgende sitatet beskriver William hvorfor han mente en elev hadde negativ selvoppfatning:

Jeg tror han tror han er veldig dårlig, og ikke klarer noe. Jeg ser for eksempel hvordan han oppfører seg i praktiske situasjoner. En gang var vi på et gårdsbesøk hvor vi skulle møkke stallen. Og da skulle ikke han gjøre noe. Jeg tror han var redd for å gjøre feil. Jeg skjønnte liksom ikke hvorfor han ikke gadd å gjøre de tingene. Men han var vel redd for ikke å mestre. Jeg tror han har veldig liten tro på seg selv.

Sitatet viser hvordan William oppfatter at denne elevens negative selvoppfatning har innvirkning på hans handlinger. I stedet for å forsøke, viste eleven handlingsvegring. Det kan tenkes at eleven har hatt så mange negative erfaringer at han forventer å mislykkes.

Kjell beskrev to elever som hadde vanskelig for å finne sin plass i en større gruppe:

De har nok slitt mye med typisk selvbilde og selvoppfatning. Det å forstå: "hvem er jeg". De har vært så egosentriske og impulsstyrte. Alt handlet om: "meg og meg og meg". De har nok hatt et annet selvbilde, eller en annen oppfatning av hvordan de kan finne frem i en skolehverdag enn medelevene. Fra: "jeg og jeg og jammen jeg vil først", til plutselig å måtte innrette seg sammen med 25 andre elever. De hadde nok vanskeligheter med å se seg selv i en større sammenheng og å se seg selv utenfra.

Dette sitatet viser at selvoppfatningen kan påvirke hvordan elever plasserer seg i forhold til medelever. Sara og Ingunn hadde lignende beskrivelser, og vurderte også at deres elever hadde dårlig selvoppfatning.

Det er stor spredning i informantenes oppfattelse av elevenes selvoppfatning før deltakelse i programmet. Variasjonen strekker seg fra positiv og negativ selvoppfatning til mer sammensatte beskrivelser.

Fire informanter vurderte at elevene hadde fått mer positiv selvoppfatning etter deltakelse på *Dinosauruskole i smågruppe*. To informanter i mitt materiale mente dette kom til uttrykk ved endringer i elevenes atferd. Tonje beskrev positive endringer hos to elever. Hun la særlig vekt på trygghet og følelser:

Generelt tror jeg de har blitt tryggere, både på seg selv og rommet sitt ovenfor andre. De tør å si hva de selv vil, og hva de selv føler i mange situasjoner, også i klasserommet. De har blitt litt tryggere på følelsene sine. Klarer å sortere ut litt følelser. Og det er nok en viktig del av selvoppfatningen.

William registrerte utvikling i én elevs muntlige aktivitet i undervisningssituasjon. Han fortalte at "han har blitt mye flinkere til å tørre å uttrykke seg i klassesituasjon. Så jeg tror nok han føler seg litt mer kapabel, slik at han tørr å dele meningene sine med de andre".

William fortsetter beskrivelsen av denne eleven og én til:

De to har vist at de kan være ganske greie gutter og at de egentlig kan. At de selv har sett at de kan utnytte potensialet sitt mye bedre enn det de gjorde før. De har nok fått litt større tro på seg selv.

De to foregående sitatene peker på at elevene har vist, for seg selv og andre, at de kan mestre skolehverdagen. Marte og Kjell vurderte også at det hadde skjedd en positiv utvikling i

elevenes selvoppfatning. De fremhevet særlig vennskap som vesentlig for dette. Marte sa at ”han har vært usikker både i forhold til seg selv og andre. Det har nok endret seg litt. Han har kommet seg litt videre, blitt litt tryggere og bevisst på hvordan han skal fremtre”. Kjell opplevde at etter hvert som eleven lyktes i vennskap, ble hun mer fornøyd med seg selv:

Etter hvert lærte hun seg regler og måter å være sammen med andre på. Hun har blitt en blidere og mer fornøyd elev. Også fordi hun har skjønnet at hun klarer å få venner. Hun ser nok på seg selv med mer positive fortegn. Hun klarer å få til ting faglig og sosialt. Hun virker gladere i tilværelsen.

Begge disse sitatene viser at lærerne oppfattet at elevene fikk bedre relasjon til medelever, og at slike nye vennskap påvirket trygghet og trivsel. Begge informantene mente at dette påvirket elevenes selvoppfatning i en positiv retning.

Ingunn registrert positiv utvikling hos eleven, men tror det vil ta tid før han får en positiv selvoppfatning:

Han har fortsatt ikke så mye tro på egne evner. Hvorfor skal han bli valgt i ulike situasjoner? Han skjønner ikke selv hvor god han egentlig er. Det er jevnt over dette her, at han er litt skadet av all avvisning. [...] Jeg holder på at han er litt skadeskutt, i og med at han ikke har 100% tillit til alle rundt seg. Han har en liten eksklusiv gruppe rundt seg.

Dette sitatet tyder på at atferdsendring ikke alltid synes å være nok for at selvoppfatningen forbedres. Det er rimelig å anta at denne eleven hadde så mange negative erfaringer, at det vil ta tid før positive erfaringer veier opp for de negative.

I mitt materiale finner jeg at fire informanter vurderte at seks elever hadde fått en mer positiv selvoppfatning etter deltakelse på programmet. I deres beskrivelser la de vekt på ulike faktorer, for eksempel positive erfaringer, trygghet, bedre relasjon til medelever og følelsen av ”å strekke til” sammenlignet med medelever. Det er rimelig å anta at dette er faktorer som kan påvirke selvoppfatning. Det er viktig å presisere at to av disse fire informantene, Marte og Tonje, var usikre på elevenes selvoppfatning før deltakelse på kurset. De klassifiserte ikke elevenes selvoppfatning som dårlig. En informant, Ingunn, vurderte at det hadde skjedd en positiv utvikling i elevens atferd, men at det var for tidlig å vurdere om dette hadde påvirket selvoppfatningen. De to siste informantene, Sara og Ingrid, var usikre på om det var endringer i elevenes selvoppfatning etter deltakelse på programmet.

4.3.2 Mestringsopplevelser ved deltakelse i programmet

Sosial-kognitiv læringsteori hevder at mennesker lærer gjennom erfaring. Positive erfaringer fører til en forventning om mestring, mens negative erfaringer fører til en forventning om å mislykkes. Bandura (1986) mener det er en klar sammenheng mellom tidligere erfaring og forventning om mestring. Informantene vurderte at deltakelse i *Dinosurskole i smågruppe* hadde hatt en generell positiv innvirkning på 13 av 15 elevers skolehverdag. Disse ble i hovedsak relatert til hovedtemaene i forrige delkapittel (se kap. 4.2). Funn i mine data tyder ytterligere på at deltakelse i programmet førte til at elevene hadde lettere for å være sammen med medelever, virket mer fornøyde på skolen og var tryggere på seg selv. Det er liten tvil om at dette påvirker elevenes selvoppfatning og at prosessen må forstås som sirkulær.

Tre informanter erfarte dessuten at elevene fikk direkte mestringsopplevelser ved deltakelse i programmet. Eksempler som positive erfaringer, trivsel og glede ble fremhevet. Ingrid, Kjell og Sara beskrev elevenes umiddelbar glede da de kom tilbake til klasserommet etter en økt på *Dinosurskole i smågruppe*. Ingrid fortalte at han ”*var så ovenpå da han kom inn. Han hadde lyst å fortelle meg hva han hadde gjort. Det gjorde jo at han var en annen gutt enn han ellers ville vært. Han hadde mange positive opplevelser*”. Kjell sa at de ”*kom veldig sprudlende tilbake fra Dinosurskole i smågruppe. De var veldig opptatt av hva de hadde gjort og veldig stolte da de kom tilbake*”. Disse to sitatene samsvarer med Saras uttalelse:

Da han kom fra Dino på tirsdager... Han skulle vært filmet og sendt til deg. Den rake ryggen, det lune og gode smilet. Den ”ser du meg nå, Sara?”. Kan du være så snill å komme hit, for å se hva jeg faktisk har fått til.

Disse tre sitatene viser tydelig at elevene har hatt en positiv opplevelse av å delta i programmet. Samtidig som elevene hadde lyst å fortelle hva de hadde gjort og hva de hadde lært, søkte de bekreftelse og annerkjennelse fra læreren. Dette kan tyde på at elevene hadde innsikt i egen atferd som problematisk, og at de opplevde teknikkene de lærte som nyttige.

4.3.3 Språklige ferdigheter

Som tidligere nevnt viser forskning at elever som viser problematferd ofte har svake verbale- og nonverbal kommunikasjonsferdigheter (Frick et al., 1991). Fire informanter beskrev elever som hadde svake språkferdigheter før deltakelse på *Dinosurskole i smågruppe*. En typisk uttalelse fra intervjuene er Ingunns: ”*Han slo i stedet for å prate. Han snakket aldri høyt i klassen. Leste aldri i klassen. Han turte aldri å være med på noe dramatiseringer i klassen*”.

Samtidig som denne eleven unngikk verbal kommunikasjon reagerte han med å slå. Informantene beskrev andre upassende hendelser, for eksempel at elever reagerte med å le, å gråte eller å isolerte seg. Informantene beskrev dessuten ulike utfordringer knyttet til begrenset ordforråd eller manglende forståelse av språk.

William registrerte ingen endringer av kommunikasjonsferdigheter hos den eleven som synes å ha flere og større vansker etter deltakelse på programmet. Ingunn, Sara og Kjell vurderte derimot at elevene hadde blitt flinkere til å formidle det de følte. De erfarte at samtidig som elevene bedret sine språklige ferdigheter, reduserte de sin problematferd. Ingunns uttalelse eksemplifiserer dette:

Han har egentlig ganske mange tanker. Så når han lærte seg å bli litt mer verbal, så klarte han å komme ut med det. Det kan man jo spekulere i, om det var noe som gjorde at det ble vanskelig for han. Når han ikke klarte å uttrykke hva han hadde lyst til. Var det derfor han slo? Var det derfor han reagerte som han gjorde? Så han klarte å bli veldig tydelig.

Sitatet viser en elev som lærte å sette ord på følelser. Det hadde positiv virkning på følelsesregulering og den utagerende atferden hans. Kjell og Sara trekker også en parallell mellom endringene av verbale ferdigheter og atferd.

I mitt materiale finner jeg i stor grad at elever som ble flinkere til å uttrykke hvordan de har det, ble mer harmoniske, virket gladere og/eller havnet i færre konflikter. Problematferd må derfor sies å være mer komplisert enn antatt og at det er en komorbiditet mellom negativ atferd og språkvanske.

4.3.4 Diskusjon vedrørende utvikling av elevenes selvoppfatning

I *Dinosaurskole i smågruppe* dannes grunnlaget for en helhetlig endring ved at elevene lærer enkeltstående sosiale ferdigheter. Elevene må videre oppleve positive erfaringer, mestring og få hyppig tilbakemelding fra lærer på de spesifikke ferdighetene. Kombinasjonen mellom indre og ytre tilbakemelding ser ut til å være heldig for en helhetlig utvikling. Det er rimelig å anta at dette vil påvirke elevenes selvoppfatning. Min undersøkelse viser at informantene vurderte at nesten alle elever, riktignok unntatt én hos Marte og én hos William, hadde delvis eller fullstendig negativ selvoppfatning før de begynte på programmet.

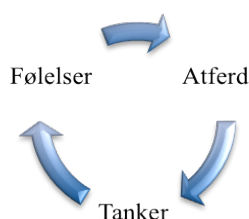
Negativ selvoppfatning er en naturlig følge av mange negative erfaringer. Negative erfaringer skaper en forventning om ikke å lykkes, hvilket påvirker elevenes handlinger og valg.

Bandura (1986) hevder at frykten for ikke å lykkes eksisterer frem til eleven har overvekt av positive erfaringer. Forholdet mellom negative og positive erfaringer kan illustreres ved to søyler i elevens kropp. Den ene søylen representerer positive bemerkninger og erfaringer, og den andre søylen representerer negative bemerkninger og erfaringer. For aktuelle elever kan man anta at forholdet mellom søylene er skjevt. Som en følge av problematferd har de antakelig mottatt langt flere negative bemerkninger og erfaringer enn positive. Generelt viser forskning at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til negativ atferd som til positiv atferd (Webster-Stratton & Lindsay, 1999). Den ene søylen blir dermed full av negative forventninger, erfaringer og opplevelser. Denne illustrasjonen viser hvorfor hovedtanken i *Dinosaurskole i smågruppe* er å gi eleven positiv respons på ønsket atferd og å overse uønsket atferd.

Det synes å være en parallell prosess mellom elevenes økte språkutvikling og atferdskontroll. Tre informanter registrerte spesielt stor utvikling hos elever som tidligere hadde vanskelig for å bruke språket for å forstå seg selv, og for å kommunisere med andre. De opplevde at elevene hadde blitt flinkere til å formidle egne følelser og tanker, hvilket resulterte i at de i mindre grad misforstod og feiltolket medelever og/eller sosiale situasjoner. Økt språkutvikling førte dessuten til reduksjon i antall konflikter. Min undersøkelse viser at språkutviklingen har hatt positive følger for følelsesregulering, og slik sett også har en åpenbar sammenheng med sinnekontroll og problemløsning. Motsatt ser en også at dårlig evne til å regulere følelser og atferd kan være en konsekvens av svake språklige ferdigheter.

Ut fra informantenes uttalelser ser det ut som at tanker, følelser og atferd har en sirkulær påvirkning på hverandre. Dette stemmer overens med Ogdens (2009) forståelse av at tanker, følelser og atferd må reguleres for å mestre sosiale oppgaver. Følgende figur illustrerer sammenhengen.

Figur 3: Sirkulær påvirkning av tanker, følelser og atferd.



Ingunn's skildring av en elev før og etter deltakelse på *Dinosurskole i smågruppe* er et eksempel på hvordan de tre faktorene påvirker hverandre. Før eleven deltok på programmet viste han svak følelsesregulering, og hadde upassende følelsesutbrudd hvor det var kort mellom latter og gråt (følelser). Ingunn vurderte også at han hadde negative tanker om seg selv (tanker). Hun mente at disse negative tankene førte til at han reagerte med ”å vise knyttneven til medelevers henvendelser”, og ”å slå i stedet for å prate” (atferd). Etter deltakelse i programmet ble det slutt på den aggressive atferden. Det var dessuten en fremgang med hensyn til hovedtemaene i programmet (atferd). Ingunn mente at fordi han ble flinkere til å forstå egne og andres følelser, fikk han mer kontrollert følelsesregulering (følelser). Videre opplevde hun at forbedring av vennskap var den enkeltfaktoren som hadde størst innvirkning på at eleven fikk et mer positivt syn på seg selv (tanker). Dette eksemplet illustrerer hvordan tanker, følelser og atferd henger sammen i en sirkulær forståelse. Ingunn undret selv over denne sammenhengen i uttalelser som ”var det derfor du slo?” og ”var det derfor du reagerte som du gjorde?”.

Bandura (1986) hevder at gjentatte positive erfaringer og mestring fører til tro på seg selv og sine ferdigheter (self-efficacy). Det kan derfor tenkes at det har skjedd en helhetlig utvikling med eleven i eksemplet over. Ingunn beskrev han likevel som ”skadeskutt”, og syntes ikke han har fått bedre tro på seg selv og sine ferdigheter. Dette kommer blant annet til uttrykk i kroppsøving, hvor han er en av de sterkeste elevene i klassen. Han blir fortsatt overrasket når medelever velger han til å være på sitt lag. Selv om det er liten tvil om at positive erfaringer påvirker og endrer selvoppfatningen, tyder eksemplet på at atferdsendring ikke alltid synes å være nok for at selvoppfatningen til eleven forbedres. Dette samsvarer med Bong og Skaalvik (2003) som mener det er vanskeligere å forandre selvoppfatning enn self-efficacy.

Problematferd synes å være en sammensatt og multideterministisk vanske. I dette studiet har problematferd i hovedsak vært relatert til de fem hovedområdene i *Dinosurskole i*

smågruppe. Informantene har vurdert problematferden i ulik grad, hvor noen elever hadde større vanskeligheter enn andre innen samme problemområde. Tonje vurderte at de fem elevene hennes hadde få problemområder (se tabell 2, s. 40) før deltakelse i programmet (følelsestemaet og vennskap). Hun beskrev likevel endringer knyttet til skolerelaterte atferd (mer aktiv i undervisningen) og problemløsning (flinkere til å lytte). Samtidig vurderte hun at deltakelsen hadde hatt betydning for elevenes trygghet, tro på seg selv og positiv selvoppfatning. Dette tyder på at problematferd kan være komplekst selv i lite omfang.

Beskrivelsen over viser dessuten at ulike områder påvirker hverandre. Resultatene i min undersøkelse bekrefter denne gjensidige påvirkningen ytterligere. Informantenes uttalelser viser forbedring i atferd knyttet direkte til hovedtemaene, samt andre faktorer som blant annet trygghet, motivasjon, språklig kompetanse og selvoppfatning. Ut fra dette studiet er det ikke mulig å avgjøre hvilke faktorer som påvirker hverandre. Det undersøkelsen imidlertid viser klart, er at endring av atferd krever en bred og sirkulær forståelse.

Det er store variasjoner i informantenes vurderinger vedrørende elevenes helhetlige utvikling. Vurderingene går fra ”ingen endring”, via ”noe endring” til tydelige beskrivelser av at elevene har det bedre. Særlig to forhold synes å påvirker informantenes vurdering. For det første ser det ut til at det er enklere å vurdere konkrete ferdigheter relatert til hvert hovedtema, enn å vurdere en helhetlig endring. Det andre forholdet er tidsperspektivet: Det kan tenkes at det er for tidlig å se om det har skjedd noen helhetlig og/eller varig endring hos elevene. Det er imidlertid viktig å presisere at selv en liten forbedring kan ha stor kvalitativ betydning for den enkelte elev.

Elever med psykososiale vansker har, eller er i risiko for å utvikle dårlig psykisk helse (Webster-Stratton, 2005). Selv om det ikke ble diskutert med informantene, kan deres uttalelser indikere at flere elever som deltok på *Dinosaurskole i smågruppe* har utviklet bedre psykisk helse. Informantene beskrev forbedringer med hensyn til blant annet vennskap, følelsesregulering, reduksjon av konflikter og selvoppfatning. Det er rimelig å anta at dette har ført til bedre psykisk helse.

4.4 Systematisk oppfølging ved skolene

Webster-Stratton (2005) mener at for å lykkes med implementering av *Dinosurskole i smågruppe* kreves det en gjennomgående og helhetlig endring av alle ledd i skolen.

Utgangspunktet ved de tre skolene fulgt i denne undersøkelsen var at deres skoleledelse hadde meldt et ønske om å igangsette programmet (se kap. 4.1). Det ble også klart at ledelsen ved de tre skolene ønsker å fortsette med programmet. I dette delkapitlet vil enkeltlæreres- og skolens oppfølging presenteres og diskuteres.

4.4.1 Den enkelte lærer

For at *Dinosurskole i smågruppe* skal føre til endring i elevenes atferd må læreren lykkes med å forsterke ferdigheter fra programmet i naturlige omgivelser. Dette forutsetter at læreren har kunnskap om hvilke spesifikke ferdigheter elevene lærer, og hvilke intervensjonsstrategier som benyttes. Gruppeleder og kontaktlærer har et felles ansvar for å følge opp dette. Min undersøkelse viser at fem av syv informanter synes å ha lykkes med implementeringen av programmet i klasserommet. De mente de hadde fått god oppfølging av gruppeledere, og at de kunne utbytte/bruke hverandre for å følge opp elevene best mulig. Marte og William syntes derimot at de ikke hadde fått tilstrekkelig oppfølging.

Flere informanter beskrev hvordan de kunne dra nytte av og følge opp deler av programmet i undervisningen. Et eksempel på dette er Tonjes beskrivelse av hvordan hun arbeidet med tematikk fra programmet i klasserommet:

Jeg tar igjen endel av tingene inne i klassen, slik at de elevene som har gått på Dinosurskole i smågruppe får repetisjon, og de andre elevene får lære det. De andre elevene trenger ikke like mange repetisjoner, for de har ikke like store utfordringer. Men de som går på Dino, de trenger de ekstra repetisjonene for å få det inn.

Hun ga et eksempel på hvordan hun kunne spille på elevens referanseramme dersom det oppstod et problem. Hun kunne referere til programmet å si ”hva tror du Willy ville gjort nå?” eller ”hvilke triks har du lært som kunne være smart å bruke nå?”. Hun fortalte videre at hun ”ikke trengte å utdype det noe mer, det var en referanse”. For å lykkes med å videreføre teknikker fra programmet inn i klasserommet på en slik måte, kreves god kommunikasjon mellom gruppelederne og kontaktlærer.

En følge av å gjennomføre programmet på skolen, er muligheten til å anvende eksempler fra skolesituasjoner i *Dinosaurskole i smågruppe*. Ingunn beskrev et eksempel på dette:

Jeg tenker at når du utfører Dinosaurskole i smågruppe på den skolen eleven har tilknytning til, med de elevene som går der, så kan du gripe fatt i situasjoner. Det brukte vi veldig mye. Hvis det hadde vært situasjoner, så hadde Willy opplevd nesten tilsvarende situasjoner med kompisene sine på neste samling. Så ble problemene løst sammen med barna. Da kunne plutselig denne eleven her si: "Jeg har opplevd nesten akkurat det samme.", hvor han umiddelbart fikk respons "Åja, har du og opplevd det?" også de løste problemet sammen. Du får hele tiden grepet fatt i veldig mye.

Ingunn og Tonje fungerte begge som gruppeledere, og hadde tydelig eierskap til og tro på programmet (se tabell 1, s. 38). De kunne anvende programmet direkte i klassen uten oppfølging fra andre på grunn av deres nære kjennskap til teknikken og innholdet. Ved å følge det opp i klassen så de at både elevene som deltok, og ikke deltok, i *Dinosaurskole i smågruppe* ble mer bevisst og utvidet kontroll av sin atferd.

Tre informanter, Tonje, Kjell og Sara, fortalte at elevenes deltakelse på programmet hadde påvirket klassemiljøet. Tonjes beskrivelse er typisk for disse:

Det å styrke de elevene som du ser er usikker eller hjelpe de elevene som har en tendens til utagerende atferd. Å hjelpe elevene til å få andre strategier. Alt dette er med å bygge klassemiljøet. For hvis du har elever som både er usikre og som har utagerende atferd, vil jo det gjøre ganske mye med et klassemiljø.

Kjell sa at han jobbet med et åpent klassemiljø for å skape toleranse for forskjeller. Han sa at "klassemiljøet er åpent og positivt. Vi snakker gjerne ut om ting som er problemer, som skilsmisse, dødsfall eller at disse to jentene er så heldige at de får delta på *Dinosaurskole i smågruppe*". Han mente at elevenes deltakelse på programmet gagnar klassemiljøet, samtidig som klassemiljøet påvirket elevene som deltok på programmet:

Så er det dette med det store gruppepresset, som å gi naboros eller at de som sitter på den første rekken kan få gå først ut. Disse jentene hører sukk og stønn fra andre elever, og skjønner at de må skynde seg. Det er et slags gruppepress som de lar seg styres av. Selv om gruppepress egentlig ikke forbindes med noe positivt er jo dette det.

Sitatet viser hvordan et godt klassemiljø kan være med å påvirke endringer i elevenes atferd. Tre informanter mente klart at elevenes deltakelse i programmet påvirket klassemiljøet positivt. De resterende informantene nevnte ikke endring av klassemiljøet.

De to informantene, Marte og William, som var i oppstartfasen av skoleprogrammet, opplevde ikke å få oppfølging fra gruppeledere for å kunne følge opp programmets prinsipper og teknikker i klasserommet. De beskrev episoder hvor de brukte atferdsregulerende metoder som strider mot grunnleggende prinsipper i *Dinosurskole i smågruppe* (å gi positiv oppmerksomhet på riktig atferd, ignorere uønsket atferd og reagere på lavest mulig inngrepsnivå). Marte beskrev et konkret eksempel på dette. Hun fortalte om en hendelse der hun gir oppmerksomhet til uønsket atferd:

Han er veldig ivrig på det som skjer på kateteret. Jeg satte noen klosser der, og skjønte at han kom til å ta disse. Og det gjorde han mens han satt å spiste. Det var greit for meg, så lenge han spiste samtidig. Men så var jeg ute av rommet et lite sekund, og da var han fremme på dataen og gjorde et eller annet han ikke skulle gjøre. Så da tok jeg klossene.

Hun fortalte videre at hun valgte å fjerne klossene som en reaksjon på uønsket atferd:

Jeg prøver å være litt på den at hvis jeg er veldig grei med deg, må ikke du gjøre ting du vet (legger trykk på vet) du ikke har lov til. Da kan du bare glemme at du får lov. Det var kun han som satt med disse klossene, og jeg tror de andre elevene syntes han var heldig. Jeg prøver å si at grunnen til at jeg tok klossene var fordi han oppførte seg feil. Jeg prøver å si at det aldri lønner seg å gjøre feil ting. Jeg tror han skjønte hvorfor jeg tok klossene, men det kan godt hende han hadde gjort akkurat det samme igjen. Han tenker ikke så langt at "hvis jeg gjør dette, så kommer hun til å ta de". Jeg prøver å være konsekvent. Det skal i alle fall ikke være slik at han kan gjøre akkurat som det passer han, også skal han ha mange ekstra goder uansett.

Det kan tyde på at Marte ikke har tilstrekkelig kunnskap om programmet til å følge opp elevene på en ønskelig måte. Det kan også tenkes at hun velger andre atferdsmodifiserende metoder. Hun beskrev videre at hun oppfattet det som elevens utfordring å implementere ny lært atferd i klassen: ”Jeg regner med de har lært mye, men det er sikkert en utfordring for elevene å videreføre og få det med inn i klasserommet”. Gruppelederne har tydelig ikke lyktes med å tilføre denne informant tilstrekkelig kunnskap om betydning av kontaktlærers oppfølging av programmet. I dette tilfellet ser man at *Dinosurskole i smågruppe* og klasseromsundervisningen ikke er systematisk koordinert, hvilke kan ha konsekvenser for de enkelte elevene. Både hos Marte og William finner man elever som ikke har vist en forbedring av sin problematferd.

Det synes som at mangel på kunnskap og eierskap til programmet hos enkelte kontaktlærere skaper sentrale barrierer for å lykkes med å videreføre og implementere teknikker fra programmet inn i klasserommet. Intensjonen til Webster-Stratton (2005) er da ikke ivaretatt. En systematisk implementering bør sikre at de reelle aktørene (kontaktlærere) har et følt behov for å igangsette endringene. De bør også medvirke i valg av program og få støtte i form av oppfølging og veiledning i alle ledd av prosessen.

4.4.2 Skolens plattform

En helhetlig skolepolitisk tankegang samsvarer med implementeringstanken til *Dinosaurskole i smågruppe*. Systematisk oppfølging og arbeid i andre skolearenaer enn klasserommet (for eksempel friminutt og fritidsordning) synes å være viktig for å kunne påvirke en varig endring hos elevene som deltok i programmet.

Noen informanter var mer opptatt av struktur enn andre. Sara mente at hennes elev ”*generelt er opptatt av struktur og system. Hvis systemet forsvinner rundt han, har vi et stor-case igjen*”, og at ”*Dinosaurskole i smågruppe skal ikke være en enkeltstående bit, så skal seksåringene slippes ut og huske på alt det der alene. Jeg kan ikke skjønne at det har noen effekt hvis det ikke blir fulgt opp*”. Sara forklarte hvordan skolen (skole 3) systematisk la til rette for at skolehverdagen skulle bli mest mulig forutsigbar for eleven:

Det er så gjennomsyret av oppfølging rundt han, og det vet han. Den ene assistenten i klassen, som er der to dager i uken, er sjefen på SFO. Det er like fulgt opp hele veien. Så han blir litt tvunget inn i system. Så om det er frivillig, det vet jeg ikke. Men han blir veldig trygg slik det fungerer.

Sara beskrev en god systematisk organisering. Hun mente at endringer i skolesystemet kan ha uheldig påvirkning på eleven. Dette bekreftet William, som har en elev som har vist negativ utvikling i løpet av sin deltakelse på programmet. På slutten av intervjuet spurte jeg om han hadde noen tanker om hvorfor eleven hadde begynt å komme med uheldige kommentarer, ikke ville leke og samarbeidet dårlig med medelever. William svarte:

Det der er det bra du spør om, for egentlig er det de voksne. Han har pleid å bli tatt ut i en mindre gruppe. De voksne som pleier å ta han med ut, har vært borte nesten to måneder i strekk. Det var etter det at han falt tilbake til sine tidligere dårlige vaner.

Dette sitatet viser hvor sårbare enkelte elever er for endringer. For å lykkes med fasen etter implementering synes det å kreve en helhetlig oppfølging. De fem informantene ved skole 2 og 3 mente at implementeringen av skoleprogrammet ved de respektive skolene hadde lagt grunnlaget for denne oppfølgingen. Det hadde også resultert i endringer av skolen som system. Lærerne ved skole 1 hadde ikke gjennomført skoleprogrammet, men var likevel enige i at en felles skoleplattform er viktig. De følgende tre sitatene er eksempel på informantenes uttalelser. Ingunn sa at hun merket et annet samhold i personalet, og at elevgruppen ble et felles anliggende:

En erfaring som vi har gjort oss etter at alle tok Webster-kurset, er at vi ikke lenger snakker om dine og mine unger. Det er våres unger. Det er ikke den enkelte lærerens elev. Eller den enkelte lærer som må gripe tak i problemer alene. Dette med våres elever, det er våres utfordringer, det praktiseres på hele skolen.

Hun beskrev videre hvordan kollegiet fikk en felles tilnærming til problemer:

Små filleting vi holdt på med før, som at vi hver vinter diskuterte om vi skulle strø eller ikke strø akebakken. Og ikke minst dette med snøballkasting. Alle slike ting forsvant etter Webster lærerkurset. For du fikk på en måte en helt annen eierforhold til det. Vi taklet ting på en helt annen måte. Det merkes på hele kollegiet.

Kjell kom med lignende beskrivelser fra skole 2. Han forklarte dessuten at han syntes hele kommunen burde innføre programmene fra DUÅ:

Vår skole bruker mye tid og ressurser på DUÅ. Vi har snakket om at hele kommunen burde brukt denne modellen. Fra implementering av skole- og barnehageprogrammet i alle barnehager og skoler, til gjennomføring av Dinosaurskole i klasserommet og smågruppe. Hvis både barnehagene og skolene hadde jobbet systematisk så ville vi ikke hatt så mange enkeltstående prosjekt.

De foregående sitatene viser at informantene ved skole 2 og 3 mente implementeringen av skole- og barnehageprogrammet førte til bedre samhold i personalet og at de fikk en felles tilnærming til problemer. Informantenes beretninger tyder videre på at de har tillit og tro til skolens system. Dette fremheves ytterligere ved at ledelsen får støtte for sitt initiativ om å gjennomføre flere programmer fra seks av syv informanter. Disse mente at flere elever burde få anledning til å delta på *Dinosaurskole i smågruppe*. Den syvende informanten (Marte) var derimot usikker. Tvilen retter seg mot læringsutbyttet og frafall fra den ordinære undervisningen.

4.4.3 Diskusjon vedrørende systematisk oppfølging ved skolene

Funn i min undersøkelse indikerer at det er en sammenheng mellom elevenes effekt av *Dinosauruskole i smågruppe* og informantenes kunnskap om programmet, kvalitet på oppfølging av elever og hvordan skolen som system følger opp. De fem informantene som mente de hadde fått tilstrekkelig oppfølging fra gruppelederne, hadde fullført skoleprogrammet. Informantene var derfor kjent med den grunnleggende tankegangen om å forsterke ønsket atferd. De kjente dessuten til strategier som å gi beskrivende kommentarer og bruk av ulike verktøy som for eksempel belønningssystem. Disse informantene beskrev en god oppfølging av elevene i klasserommet.

De to informantene som mente de ikke hadde fått tilstrekkelig med oppfølging, begynte derimot på skoleprogrammet i det samme tidsrommet som elevene deres avsluttet *Dinosauruskole i smågruppe*. En kan dermed anta at det er en sammenheng mellom den grunnleggende kompetanse fra skoleprogrammet og hvor fornøyd informantene er med oppfølgingen. Informantenes kunnskap om og forståelse for hvilke metoder som brukes i *Dinosauruskole i smågruppe* virker avgjørende på hvor god kvaliteten på oppfølgingen er. Webster-Stratton (2005) poengterer at det er tidkrevende å lære en ny atferd. En rask fremgang beror derfor på om læreren forsterker den positive atferden hver gang den benyttes. Man kan derfor stille spørsmål om *Dinosauruskole i smågruppe* overhode gir effekt dersom kontaktlærerne ikke følger opp eleven i dagligdagse situasjoner.

Funn i min undersøkelse viser også at tre lærere erfarte at elevenes deltakelse på programmet hadde påvirket klassemiljøet i positiv grad. Befring og Duesund (2012) mener at problematferd som ytrer seg ved utadvendt atferd kan medføre at hele klassen blir involvert. Det er rimelig å anta at reduksjon av problematferd hos enkeltelever dermed kan minske et uroelement i klassemiljøet.

Informantenes kunnskap om programmet og kvaliteten på oppfølgingen synes å henge sammen med hvordan skolen som system følger opp tiltaket. Skolene viser ulik oppfølging. Skole 2 begynte implementeringen av skoleprogrammet i 2005. De har gjennomført *Dinosauruskole i klasserommet* så lenge at alle elevene i 1. til 7. klasse har deltatt i programmet. Skolen har dessuten utviklet egne oppfølgingsprogrammer til elevene i 3. til 7. klasse. Ut fra informantenes beskrivelser, fremstår skolens oppfølging som systematisk og helhetlig. Elevene vil dermed møte et konsekvent personell. Videre vil det være en

trygghetsfaktor for elevene som deltar på *Dinosaurskole i smågruppe* at de andre elevene på skolen kjenner de samme teknikkene.

Skole 3 implementerte skoleprogrammet i 2008. Siden den gang har de gjennomført *Dinosaurskole i smågruppe* to ganger i året. Det har ført til at de fleste lærerne som underviser i småskolen er godt kjent med programmet. I følge informantene er ledelsen gode på å tilrettelegge individuelle organisatoriske tiltak.

Skole 1 begynte implementeringen av skoleprogrammet i 2007. Lærerne har blitt kurset noe sporadisk, med to til fem lærere per halvår. Ledelsen og lærerne er dermed godt kjent med hva slags oppfølging som kreves for å lykkes med endring hos elever som viser problematferd. Skolen implementerte *Dinosaurskole i klasserommet* i 2010. Det betyr at elevene som gikk på *Dinosaurskole i smågruppe* allerede var kjent med programmets grunnleggende metoder. Marte og Williams uttalelser indikerer likevel at skolen ikke har lykkes med implementeringspraksisen. Det er rimelig å anta at skolens oppfølging har hatt betydning for reduksjonsgraden av problematferd i klasserommet.

Ut fra sitatene til Marte kan det se ut som hun ikke har tro på at programmet kan gi effekt. Om dette bare skyldes manglende kunnskap, praktisk barriere eller om det er en verdibarriere, er umulig å si.

Under diskusjon om implementering (se kap. 4.1.4) reises et spørsmål om eierskap til programmet. Eierskap til programmet synes tydelig å kunne øke med erfaring, innsikt og omfang over tid. Skogen (2004) mener at eierskap utvikles best gjennom deltakelse i planleggings- og beslutningsprosessen. Ved enhver innovasjon bør dette tas hensyn til både i implementeringsfasen og i de påfølgende fasene i prosessen. Min undersøkelse peker på at manglende eierskap kan ha konsekvenser for både elever og lærere. Kvaliteten av et program synes ikke bare å være gode prinsipper og tiltak, men også hvordan disse formidles til de sentrale aktørene det gjelder.

5 Avslutning

Det foreligger ingen nasjonale vurderinger av *Dinosauruskole i smågruppes* bruk i skolesammenheng. Lærernes vurderinger av elever som har deltatt i programmet gir imidlertid førstehåndsinformasjon om tiltaket, og dermed en indikasjon på dets nytteverdi for deres kontaktelever. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er følgende:

Hvorvidt og på hvilke måter vurderer kontaktlærere at gjennomføring av *Dinosauruskole i smågruppe* har ført til reduksjon av problematferd hos aktuelle elever i klasserommet? Dette er en todelt problemstilling. Første del er spørsmålet om hvorvidt lærerne vurderer at problematferd hos enkeltelever er redusert. Andre del av problemstillingen er graden av endring, det vil si, på hvilken måte slike endringer har vist seg.

Mine data viser en reduksjon av antall problemområder (vist i klasserommet) hos seks av 15 elever. Likevel vurderer informantene en generell forbedring hos 13 av 15 elever i klasserommet. Både spesifikk atferd og elevers selvoppfatning er påvirket. Totalt sett har elevgruppen hatt en bedring. Dette kan forklares ut fra hovedfunnene som presenteres under.

5.1 Hovedfunn

Resultatene i min undersøkelse viser at lærerne vurderte at 13 (av 15) elever har hatt utbytte av å lære konkrete skolerelaterte ferdigheter. Denne nokså høye andelen kan muligens forklares ut fra at disse elevene tidligere ikke forstod ferdighetene, hvilket innebar at de var lett påvirkelige i opplæringssammenheng. Elevene lærte seg ulike verktøy for å mestre skolehverdagen gjennom øvelser og eksponering. Det ser dessuten ut som om endring av skolerelatert atferd har styrket elevenes inkludering i klassen. Dette kan ha gjort det lettere for dem å få flere venner.

Forbedret atferd som fører til etablering av vennskap synes å være en sentral forbedring hos mange elever i min undersøkelse. 12 elever (av 13 opprinnelige uten venner) klarte i større grad, å opprette og holde på vennskap etter deltakelse i programmet. Det kan tenkes at å lykkes med vennskap, vil føre til større tilhørighet, bredere akseptering og forbedret inkludering i klassen. Utvidet nettverk er en beskyttelse mot å utvikle ytterligere psykososiale vansker. Det kan videre tenkes at generelt mer tid sammen med medelever styrker elevenes sosiale læringsmuligheter.

Mine data indikerer at tanker, følelser og atferd påvirker hverandre sirkulært. Økt språkforståelse og kommunikasjonsevne synes å påvirke både elevens egenforståelse og empati overfor andre. Dermed kan de både presentere seg selv og være i samspill med andre barn og voksne. Det ser imidlertid ut som en positiv forandring av selvoppfatning er vanskeligere å oppnå enn en enkelt forbedring av atferd. Dette kan muligens forklares ut fra at det er en tidkrevende og dyperegrepene prosess å endre selvoppfatning.

Resultatene i min undersøkelse viser varierende grad av fremgang. Ikke alle elever har respondert like godt på *Dinosaurskole i smågruppe*. Flere elever har vist fremgang på noen områder, mens det hos andre ikke har skjedd endringer. Én elev viser forverring knyttet til særlig ett område (vennskap). Det er likevel viktig å presisere at selv en liten forbedring kan være av stor kvalitativ betydning for den enkelte elev. Variasjonene kan skyldes ulike faktorer ved gjennomføring av programmet (gruppeleders kvalitet), implementeringspraksis, systematisk oppfølging av lærere og andre kontekstuelle forhold. Det synes også å være en sammenheng med lærerens evne til å følge opp programmets strategier i klasserommet. De elevene som har en kontaktlærer som viser stor tro på og tillit til tiltaket, har hatt større effekt enn de elevene hvor kontaktlærerne har vært tvilende. Det er imidlertid et nyansert bilde å skildre, hvor det blant annet er vanskelig å skille mellom hva som kan ha vært utslagsgivende for noen elevers effekt men ikke for andres.

Samlet sett viser mine data at det har skjedd en positiv utvikling hos 13 av de 15 elevene som deltok i *Dinosaurskole i smågruppe*. Det ser dermed ut som programmet kan fungere som et tiltak som reduserer de aktuelle elevenes problematferd i klasserommet. Samtidig viser mitt materiale at programmet kan øke de aktuelle elevenes sosiale- og emosjonelle kompetanse. Programmet har således bidratt til å lære elevene spesifikke ferdigheter og utvikle nye mestringsstrategier, et grunnlag for å utvikle sosial kompetanse. Ut fra disse funnene kan det tyde på at programmet kan virke forebyggende for elever som står i risiko for å utvikle ytterligere psykososiale vansker.

5.2 Generelle betraktninger

Selv om en kan ane en positiv tendens i denne undersøkelsen kan man ikke trekke absolutte konklusjoner eller generalisere funnene. Endring av atferd er en møysommelig og tidkrevende prosess, og *Dinosaurskole i smågruppe* må ikke forstås som en lettvinnt løsning

på å snu en begynnende uheldig utvikling. Det er derfor viktig å ha noen kritiske betraktninger med tanke på hva som har påvirket elevenes fremgang. De åtte elever fra skole 1 og 2 hadde enten deltatt tidligere eller hatt parallelle kurs mellom *Dinosurskole i smågruppe* og *Dinosurskole i klasserommet*. Programmene har overlappende metodikk og hovedtematikk, hvilket gjør det vanskelig for informantene å skille ut og forske på hva elevene spesifikt har lært gjennom *Dinosurskole i smågruppe*. Parallelle kurs er imidlertid en styrke hvis man ser på elevenes utbytte, hvor smågruppe er en forsterkning av klasseromprogrammet.

Dernest kan det spørres om informantene i denne undersøkelsen er representative for kontaktlærere. De fremstår som positive, engasjerte og med stor tro på tiltaket. Videre har de en positiv holdning til elevgruppen, og er i stor grad flinke til å følge opp elevene i klasseromssituasjon. Det kan tenkes at disse lærerne sa ja til tiltaket på forespørsel fra ledelsen, mens andre lærere sa nei. Det bør også nevnes at det var stor variasjon i informantenes erfaringsbakgrunn, hvilke kan tenkes å ha påvirket resultatet. En uerfaren og/eller negativt innstilt lærer ville kanskje ikke oppnådd tilsvarende resultater med de samme elevene.

Det må dessuten understrekes at min undersøkelse er bygget på informantenes subjektive vurderinger, og at det ikke er foretatt forskning med hensyn til elevenes reelle atferdsendringer. En grundigere undersøkelse er nødvendig for å kunne differensiere de mange variablene som kan ha påvirket elevenes positive utvikling.

5.3 Videre forskning

Det foreligger allerede mye forskning knyttet til problematferd, ulike evidensbaserte tiltak og generell implementeringspraksis. Problematferd i skolen er imidlertid et område hvor både lærerne og skolene fremstår som rådvile. Dette taler for at det bør arbeides mer aktivt med hvordan den forskningsbaserte kunnskapen kan anvendes direkte i skolen. Er det mulig å forebygge utvikling av alvorlig problematferd hos barn og unge, gjør man ikke bare en stor samfunnsmessig innsats, men også et tydelig individrettet bidrag. Å fremme barn og unges psykiske helse, deres muligheter til å anvende utdanningsmuligheter og bli sterkere og tryggere samfunnsborgere er et etisk prinsipp innen det spesialpedagogiske fagfeltet.

Litteratur liste

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E., Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E., Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Bloomquist, M., & Schnell, S. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems*. New York: The Guildford Press.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavioural problems in preschool children: clinical and developmental issues*. New York: The Guilford Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. California: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodge, K. A., & Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development*, 65, 1385-1397.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Elliot, S. N., & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ertesvåg, S. K. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar: Tiltak for alle elevar eller elevar med mangel på slik kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5- 6, 282–296.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leeing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Folkehelseinstituttet (2011). *Bedre føre var...: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Hentet 10.mai 2013, fra <http://www.fhi.no/dokumenter/1b2e13863a.pdf>
- Frick, P., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. G, Hart, E., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289-294.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research, An Introduction*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An Ecological Perspective*. Colombus, Ohio: Bell & Howell Company.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M. (1998). Social skills training: Should we raze, remodel or rebuild? *Behavioral Disorders*, 24, 19-25.
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. I M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (s. 481–502). Baltimore: Brookes.
- Hagen, K. B., Lassen, L. M, Midkiff, Aa., & Vedeler, L. (2006). *Barn i faresonen. Hvilke mestringmuligheter kan et opphold på en spesialinstitusjon gi?* Oslo: Unipub AS.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsbiblioteket.
- Helse Nord (2012). *Barn som pårørende. Sluttrapport og anbefalinger for videre oppfølging*. Hentet 10.mai 2013, fra http://www.helse-nord.no/getfile.php/RHF/Rapporter/Sluttrapport_Barn_som_parende_17062012.pdf
- Helse- og omsorgsdepartementet (2012). *Proporsjoner til Stortinget*. Hentet 6.mai 2013, fra <http://www.regjeringen.no/pages/38071177/PDFS/PRP201220130001HODDDDPDFS.pdf>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Rett til læring*. NOU 2009: 18. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund, (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.19-78). Oslo: Unipub forlag.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanse*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and Vulnerability. Adaptional in the Context of Childhood Adversities*. New York: Cambridge University Press.
- Løndal, O. (2013). *Personlig korrespondanse*.
- Martinussen, M. (2009). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket: De utrolig årene (DUÅ) – Dinosaurskolen i smågrupper for barn i alder 4 – 8 år*. Hentet 23.februar 2013, fra: <http://ungsinn.uit.no/Content/158810/beskrivelse%20DUÅ-dinoskolen%20-%20oppdatering%20051109%20-%20pdf.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, Vol. 62 (3), 279-300.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats, bedre læring for alle?* (s.121-134). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skolens ledelse*. Oslo: Læringssenteret.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13 åringer* (Rapport nr. 3). Oslo: BVU.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17.juli 1998 nr. 61.
- Rygvdal, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 323-340). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Samuelsen, A. S. S. (2008). *Lærende skoler. Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Hentet 2.mai 2013, fra: http://www.statped.no/PageFiles/44898/Laerende_skoler.pdf

- Schibbye, A.-L. (2005). *Relasjoner – Et didaktisk perspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K., & Sørli, M.-A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F., Haugsgjerd, S., & Stänicke, E. (2010). *Psykiatriboksen. Sinn – kropp – samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Sørli, M.-A., og Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner* (NOVA Rapport nr. 12a). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 21.februar 2013, fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?e_pslanguage=no
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Webster-Stratton, C. (2011). *De utrolige årene: opplæringsprogram for barn i smågrupper*. Seattle: The Incredible Years.
- Webster-Stratton, C., & Lindsay, D. W. (1999). Social competence and early-onset conduct problems: Issues in assessment. *Journal of Child Clinical Psychology*, 28, 25-93.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in High-Risk Schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471 – 488.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Hammond, M. (2004). Social skills and problem solving training for children with early-onset conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(7), 105 – 124.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Intervjuguide

Informasjon om intervjuet (før lydopptaket begynner)

- Takk for at du stiller opp på intervjuet.
- Hensikten med undersøkelsen: læreres erfaring, opplevelse og vurdering av å bruke Dinosaurskole i smågruppe i skolen, både generelt og i forhold til hovedtemaene (å oppdage og forstå egne/andres følelser, gjøre sitt beste på skolen, problemløsning, sinnekontroll og å få venner).
- Tid og lydopptak.
- Hvordan informasjon som kommer frem i intervjuet skal benyttes, anonymitet.
- Ingen identifiserbare elevopplysninger.
- Er det noe informanten lurer på i forbindelse med intervjuet?

Lydopptaket begynner

Bakgrunnsvariabler

- Hvor lenge har du vært lærer?
- Når deltok i DUÅs skole- og barnehageprogram?
- Hvor mange av dine kontaktelever har deltatt i Dinosaurskolen i smågruppe?
- Hvor lenge siden er det elevene avsluttet programmet?
- Deltok eleven/elevene parallelt i Dinosaurskole i klasserommet?
- Var det eksterne eller interne gruppeledere? Vet du om de var sertifiserte?
- Deltok foreldrene til din elev på foreldreprogrammet?

Del I: Generelt

Introduksjon: tenk på eleven/elevene som har deltatt i Dinosaurskole i smågruppe.

1. På hvilke måte opplevde du elevens/elevenes atferd som utfordrende før de deltok på Dinosaurskole i smågruppe?

- Har du eksempler på hvilke måte dette kom frem i klasserommet eller ellers på skolen/Aktivitetsskolen(SFO)?

2. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, vurderer du at denne atferden endret seg etter deltakelse på Dinosaurskolen i smågruppe?

- Har du eksempler på hvilke måte dette kom frem i klasserommet eller ellers på skolen/Aktivitetsskolen(SFO)?

3. Hvem (og hvorfor ble det) bestemt at eleven skulle delta på programmet?

- Hvordan ble det presentert for foresatte? Hvilke respons fikk dere?

Del II: Hovedtemaene

Introduksjon: Dinosaurskolen i smågrupper bygger på fem hovedtemaer. Jeg lurer på hvordan du har erfart at de ulike temaene har vært betydningsfulle for din elevs/elevs utvikling. Jeg foreslår at vi tar et tema om gangen.

1. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at elevens evne til å **oppdage og forstå egne følelser** har endret seg etter deltakelse i Dinosaurskolen i smågruppe?

- Har du eksempler på hvilke måte dette kommer til uttrykk i skolesammenheng?

Utdyp/gi eksempler på hvordan eleven mestrer/har utviklet følgende ferdigheter for å oppdage og forstå egne følelser:

- Å oppdage og sette ord på egne følelser
- Å forstå hvorfor han føler akkurat den følelsen: hvorfor – fordi

2. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at elevens evne til å **oppdage og forstå andres følelser**/ta andres perspektiv har endret seg etter deltakelse på Dinosauerskolen i smågruppe?

- Har du eksempler på hvilke måte dette kommer til uttrykk i skolesammenheng?

Utdyp/gi eksempler på hvordan eleven mestrer/har utviklet følgende ferdigheter for å oppdage og forstå andres følelser:

- Å oppdage og sette ord på andres følelser
- Å forstå andres følelser.

3. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at elevens innsats til å **gjøre sitt beste på skolen** har endret seg etter deltakelse på Dinosauerskole i smågruppe.

Utdyp/gi eksempel på hvordan eleven mestrer/har utviklet ferdigheter for å gjøre sitt beste på skolen:

- Å følge klasseregler
- Å lytte
- Å spørre
- Å vente på tur
- Å rekke opp en stille hånd
- Å overse forstyrrelser
- Å følge beskjeder
- Å konsentrere seg
- Å sjekke grundig
- Å samarbeide med medelever
- Annet?

4. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at elevens evne til **problemløsning** har endret seg etter deltakelse på Dinosauerskole i smågruppe?

Utdyp/gi eksempel på hvordan eleven mestrer/har utviklet ferdigheter for problemløsning:

- Å forstå og sette ord på konkrete problemer i skolehverdagen.
- Å ha en ubehagelig følelse
- Å finne løsninger på problemet
- Å hente en voksen
- Si stopp
- Finne på noe annet
- Å tenke over/forstå konsekvenser
- Å si unnskyld
- Annet?

5. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at elevens evne til **sinnekontroll** har endret seg etter deltakelse på Dinosauerskole i smågruppe?

Utdyp/gi eksempler på hvordan eleven mestrer/har utviklet ferdigheter for sinnekontroll:

- Å uttrykke sine følelser med ord
- Regulere sine følelser/selvkontroll
- Kontrollere sinneutbrudd/roe seg ned
- Å forstå/håndtere andres sinne

6. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at eleven har endret sin **tilnærming til venner/medelever** etter deltakelse på Dinosauerskole i smågruppe?

Utdyp/gi eksempler på hvordan eleven mestrer/har utviklet sosiale ferdigheter for å bli en bedre venn:

- Kommunikasjonsferdigheter: å fortelle, å lytte, å spørre
- Gi komplimenter
- Lekferdigheter: være en del av leken
- Å gjøre ting etter tur
- Akseptere andres forslag/meninger
- Komme med forslag
- Bli enig
- Å dele med andre
- Å bytte
- Å gi
- Å hjelpe andre
- Gi en klem

Del 3: Selvoppfatning

- Hva legger du i begrepet selvoppfatning?
7. Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, opplever/vurderer du at eleven har **endret sin selvoppfatning** etter deltagelse på Dinosauerskole i smågruppe?

Del 4: Implementering

8. Kan du fortelle om hvordan du fikk veiledning og oppfølging underveis mens eleven/elevene deltok på Dinosauerskole i smågruppe?
- På hvilke måte var oppfølgingen nyttig for deg i klasseromsammenheng?
 - På hvilke måte var det nyttig for, i klasseromsammenheng, at eleven deltok på Dinosauerskole i smågruppe?

Del 5: Avslutning

9. Er det noe du har lyst å tilføre, som du mener er viktig å få med i forbindelse med dette tema?

Vedlegg 2: Til lærerne før intervjuet

Hei!

Takk for at du vil stille opp på intervju! Dere som har vært kontaktlærere for elever som har deltatt på Dinosauerskolen i smågrupper sitter inne med en unik kunnskap om hvordan programmet kan fungere i skolesammenheng. Dette er viktig å dokumentere og spre rundt slik at andre kan lære av dere.

Jeg skal skrive min masteroppgave om på hvilke måte *Dinosauerskole i smågruppe* kan fungere som et spesialpedagogisk tiltak i skolen. Jeg er derfor interessert i deres opplevelser og erfaringer rundt elevenes deltakelse i programmet.

Jeg sender med noen punkter/spørsmål som du gjerne kan tenke litt over på forhånd. Dette er essensen i intervjuet. Takk for at du stiller opp, det betyr mye!

1. Dine opplevelser av hvilke atferd som er/var utfordrende hos eleven som deltok på *Dinosauerskole i smågruppe*. Hvorvidt, og i så fall på hvilken måte, har dette endret seg etter deltakelse på *Dinosauerskole i smågrupper*?
2. Hvorvidt, og i så fall på hvilken måte, har elevens atferd endret seg etter deltakelse på *Dinosauerskole i smågruppe*, knyttet til følgende ferdigheter: å oppdage og forstå egne/andres følelser, gjøre sitt beste på skolen, problemløsning, sinnekontroll og å få venner.
3. Hva legger du i begrepet *selvoppfatning*? Hvorvidt, og i så fall på hvilke måte, har elevens selvoppfatning endret seg etter deltakelse på *Dinosauerskole i smågruppe*?

Vi snakkes!

Med vennlig hilsen,
Kari Bang Thorsrud

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Liv Margarete Lassen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref:32377 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.12.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 18.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32377	<i>DInosaurskole i smågruppe</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Margarete Lassen</i>
Student	<i>Kari Bang Thorsrud</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kari Bang Thorsrud, Lillogata 5 M, 0484 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32377

Formålet er å undersøke i hvilken grad lærere mener at implementeringen av "Dinosauruskolen i smågrupper" har ført til reduksjon av atferdsvansker hos elever i klasserommet.

Personvernombudet forutsetter at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 18.12.12, tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Data samles inn gjennom personlig intervju med lærerne. Vi viser til eposter datert 18.12.12 og minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, verken direkte eller indirekte, så lenge det ikke er innhentet samtykke fra foreldre. Vi anbefaler at prosjektleder minner læreren om dette i forbindelse med intervjuet. Personvernombudet legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltagelse i intervju i forbindelse med masteroppgave om "Dinosauerskole i smågrupper".

INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg er mastergradsstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skal i den forbindelse skrive en avsluttende masteroppgave. Jeg ønsker å undersøke lærernes opplevelse av hvorvidt og eventuelt på hvilke måte elevenes atferd har endret seg etter deltakelse på *Dinosauerskolen i smågrupper*. Lærernes opplevelse kan gi en indikasjon på nytteverdien av programmet.

I den anledning trenger jeg informanter som har lyst til å delta i et intervju. Jeg har vært i kontakt med deres rektor, som anbefalte meg å ta direkte kontakt med deg. Du får denne forespørselen fordi jeg søker lærere som har vært kontaktlærer for elever i perioden de har deltatt i *Dinosauerskolen i smågrupper*. Spørsmålene i intervjuet vil ta utgangspunkt i de ulike temaene som elevene arbeider med i programmet, som å få venner, hvordan man gjør sitt beste på skolen, å forstå egne og andre følelser og problemløsning. Temaene vil bli brutt ned i konkrete ferdigheter som å lytte, vente på tur og rekke opp hånda. Intervjuet vil bli gjennomført på deres arbeidsplass, og vil vare omtrent en time. Intervjuet vil bli tatt opp på en lydopptaker, i tillegg til at jeg tar egne notater underveis. Vi kan bli enige om tidspunkt men det hadde vært fint om intervjuet kunne blitt gjennomført i løpet av uke 6 eller 7.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.05.13. Jeg understreker at elevene som har deltatt i *Dinosauerskolen i smågrupper* ikke skal omtales med navn i intervjuet.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 97 30 13, eller sende en e-post til kari.bang.thorsrud@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Liv Lassen ved institutt for spesialpedagogikk på telefonnummer 22 85 81 41.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Kari Bang Thorsrud
Lillogata 5M
0484 Oslo

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato: _____ Navn: _____ Telefonnummer: _____